



**Maria de Lurdes
Carvalho Figueiredo
Silva**

**Ensino individualizado e
escolas de área aberta em Portugal**



Universidade de Aveiro
2007

Departamento de Ciências da Educação

**Maria de Lurdes
Carvalho Figueiredo
Silva**

**Ensino individualizado e
escolas de área aberta em Portugal**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na área de especialização de Formação Pessoal e Social, realizada sob a orientação científica do Dr. Carlos Meireles Coelho, professor associado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Aveiro

o júri

presidente

Prof. Dr. Luís de Jesus Ventura de Pinho
professor associado da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. Carlos Alberto Pereira de Meireles Coelho
professor associado da Universidade de Aveiro

Prof. Dr. José Augusto Branco Palhares
professor auxiliar da Universidade do Minho

Prof. Dra. Irene da Purificação Gonçalves
professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Coimbra

Ao meu pai e à memória de minha mãe pelo exemplo de força de vida.

Ao meu marido Bruno, o meu grande companheiro.

Ao meu filho Tiaguinho, um amor incondicional.

Aos meus alunos.

agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Meireles Coelho, pela sua amizade, disponibilidade e contributo fundamental, mas também pelo seu exemplo da prática da individualização, assente na dignidade de cada pessoa humana.

A todos os professores e colaboradores deste mestrado, pela dedicação e apoio, em particular aos Professores António Vítor Carvalho e Manuel Ferreira Rodrigues.

Às Dras. Maria Helena Mendes e Filomena Beja e à Arquitecta Júlia Serra pela amabilidade, disponibilidade, ajuda e testemunho, bem como pelos materiais gentilmente cedidos, que se revelaram essenciais à realização deste trabalho.

Às Professoras Ilda Lopes e Anália Caleça, às Sras. Emília Sousa, Maria António Baptista e Ana Paula Santos pela sua colaboração e prontidão na realização do exercício de memória.

Ao meu marido, Bruno, pelo carinho, incentivo, apoio e, principalmente, pela partilha deste caminho.

A todos os meus colegas do curso, em especial à Sara Lúcia Ferreira e à Teresa Izquierdo pela amizade e momentos de entreajuda.

Ao meu irmão, Domingos Figueiredo, pela leitura paciente e crítica deste trabalho, bem como pelas múltiplas sugestões que fez.

A todos os meus amigos e familiares, em especial à Paula Aguiar, à Isabel Fonseca, à Cristina Figueiredo e à Isabel Pinto por toda a disponibilidade, ajuda e apoio nos momentos em que mais precisei.

A todos aqueles que, embora não nomeados, me ofereceram inestimáveis apoios em vários momentos e pela sua presença afectiva, o meu reconhecido e carinhoso muito obrigado!

palavras-chave

ensino individualizado, escolas de área aberta, escolas P3, métodos activos, processo de inovação em educação

resumo

A melhor educação para cada um é hoje um direito para todos. Com o movimento da escola nova apareceu a perspectiva da escola activa e do ensino individualizado que em Portugal não teve grande expressão. Quando nos anos 1960 Portugal foi pressionado para fazer evoluir o seu sistema educativo, nomeadamente para introduzir novos métodos activos de ensino individualizado no ensino primário, deparou-se com a dificuldade de introduzir inovação num sistema fechado e autoritário. As escolas de área aberta, conhecidas por escolas P3, são o caso paradigmático da tentativa de introdução de uma inovação num sistema que não suportava inovações. Convém rever agora noutro contexto a experiência fracassada das escolas de área aberta para poder avaliar o que se passou e por que se passou e o que ainda se pode vir a passar numa escola para todos onde se procura a melhor educação para cada um.

keywords

Individualized teaching; open plan school; P3 schools; active methods; innovation process in education

abstract

The best education for everyone is a right for us all today. The new school movement brought the perspective of the active school and the individualized teaching, which wasn't widely adopted in Portugal. In the sixties, when Portugal was pressured to develop its educational system, by introducing new active methods of individualized teaching in primary teaching, the country faced the huge difficulty of introducing innovation in a closed and authoritarian system. The open plan schools, also known as P3 schools, are the paradigm of that unsuccessful attempt. It is convenient now to review, in a different context, the failed experience of the open plan schools in order to assess what happened, why it happened and what still may happen in a school for all where the best education for everyone is sought.

Introdução.....	15
Primeira parte: Ensino individualizado	19
1. Perspectiva histórica	23
1.1 Raízes do ensino individualizado	23
1.2 Experiências de individualização	32
2. Escola para todos e educação para cada um	45
2.1. Democratização da educação: escola para todos.....	45
2.2. Equidade de oportunidades na educação: uma educação para cada um.....	53
2.3. Educação inclusiva	54
3. Organização do ensino individualizado.....	58
3.1. Ritmos diferenciados de desenvolvimento	58
3.2. Diferenciação pedagógica.....	59
3.3. Ensino colectivo e trabalho individualizado	61
3.4. A liberdade e o trabalho	62
3.5. Actividades diversificadas	63
3.6. Trabalho de grupo.....	65
3.7. Escola sem classes.....	67
Segunda parte: As escolas de área aberta (P3) em Portugal	69
1. Aparecimento do projecto das escolas de área aberta em Portugal	73
1.1. Clima internacionalmente favorável	73
1.2. Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares	76
1.3. A Escola-Piloto de Mem Martins	77
1.4. Direcção-Geral das Construções Escolares e equipa de projecto P3.....	78
2. O projecto arquitectónico	81
2.1. Projecto normalizado de escolas primárias.....	81
2.2. Área aberta: programação dos espaços, mobiliário e equipamento	82
2.3. Esquema de solução.....	88
3. O modelo pedagógico das escolas de área aberta.....	90
3.1. Elementos de base	90
3.2. Dimensões da abertura	90
3.3. Objectivos das escolas de área aberta	95
3.4. Socialização	95
3.5. Individualização e actividade.....	96
4. Implementação das escolas de área aberta em Portugal	99
4.1. Pareceres emitidos pelos serviços do MEN sobre o projecto P3	99
4.2. Relatório de inspectores.....	100
4.3. Programa tardio de apoio para professores	101
4.4. Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta tipo P3	107
4.5. O fracasso previsível.....	118
5. O processo de mudança das escolas de área aberta em Portugal	120
5.1. Processos de mudança.....	120
5.2. Implementação das inovações.....	130
Conclusão	137
Bibliografia.....	145

Principais siglas usadas:

DEEB – Development and Economy in Educational Building

DGCE – Direcção-Geral das Construções Escolares (MOP)

DGEB – Direcção-Geral do Ensino Básico

DGEE – Direcção-Geral Equipamento Escolar (MEN)

DGSU – Direcção-Geral de Urbanização

DSPRI – Direcção de Serviços do Ensino Primário

EA – Estudos Administrativos (GEPAE)

EP – Estudos Pedagógicos (GEPAE)

GEPAE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa

JNE – Junta Nacional de Educação

LNEC – Laboratório Nacional de Engenharia Civil

ME – Ministério da Educação

MEC – Ministério da Educação e Ciência

MEN – Ministério da Educação Nacional

MOP – Ministério das Obras Públicas

MP – Mocidade Portuguesa

MPF – Mocidade Portuguesa Feminina

OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECE – Organização Europeia de Cooperação Económica

UIA – União Internacional dos Arquitectos

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Introdução

Hoje a escola é para todos, mas nem sempre foi assim. Começou na Grécia antiga apenas para os que tinham condições sócio-económicas favoráveis e não precisavam de trabalhar. Também a democracia ateniense começou por excluir da cidadania as mulheres, as crianças, os trabalhadores, os estrangeiros e os escravos. No entanto, vimos assistindo a uma evolução das sociedades, das democracias e das escolas da exclusão para uma cada vez maior e melhorada inclusão, pelo menos ao nível da aspiração ou da utopia necessária.

Na transição do século XIX para o XX foi iniciado na Europa e nos Estados Unidos o movimento da Escola Nova, inspirado em pedagogos e filósofos dos séculos XVIII e XIX, que, ao contrário da escola tradicional que era centrada no professor e naquilo que se ensinava, advogava que o ensino devia ser centrado no aluno, respeitando as suas fases de desenvolvimento, o seu ritmo e as diferenças individuais, dando-lhe maior liberdade e um papel mais activo no seu processo de aprendizagem. Reconhecia-se a importância em se estudar a infância para se conhecer e compreender cada criança oferecendo-lhe uma escola à sua medida: criavam-se as bases para um ensino que se queria cada vez mais individualizado.

O movimento da Escola Nova teve três características de referência que se influenciariam mutuamente: ensino individualizado, pedagogia diferenciada e métodos activos.

No século XIX atingia-se o auge da contradição entre os direitos humanos e justiça social. Se por um lado se defendia na teoria a escolaridade obrigatória (mais para alguns que para todos), por outro não se criavam condições para que crianças de meios menos favorecidos pudessem frequentar a escola. Predominava o paradigma biológico de que só o mais forte poderia sobreviver à custa do mais fraco. Estes mesmos valores foram transpostos para a análise social da luta de classes. Curiosamente no princípio do século XX pediu-se a ajuda da psicologia (psicométrica) para medir os mais débeis que não teriam acesso à escola obrigatória.

É neste contexto que surge a luta pelo direito ao ensino individualizado, pela igualdade de oportunidades e pela democratização da educação.

Torna-se necessário fazer uma reflexão sobre democratização da educação, sobre inclusão e sobre a influência exercida por grandes pedagogos e por acontecimentos da História Universal.

Os ideais do movimento da Educação Nova foram refreados com as duas Guerras Mundiais do século XX e só foram retomados na década de sessenta com grande abertura em todos os sentidos, no ponto de vista sociológico, administrativo, arquitectónico e também pedagógico. As três características indissociáveis da Escola Nova foram reactivadas.

Importa analisar a evolução da pedagogia no último século, rico em concepções e debates sobre a educação e sobre a escola, focando a evolução da aplicação do conceito de ensino individualizado que esteve na base do fenómeno das escolas de área aberta nos anos sessenta do século XX.

Iremos abordar o Projecto (P3) nas suas características físicas e arquitectónicas e procuraremos conhecer o conceito de escola e o modelo pedagógico que esteve na base destas escolas e ainda conhecer as suas raízes.

É de importância fundamental procurar a génese e o contexto deste tipo de escolas em Portugal, bem como os factos e factores (de âmbito nacional e internacional) que lhes estão associados, que influenciaram o seu aparecimento e trajectória, e são pouco conhecidos.

Pretendemos contribuir para a compreensão e avaliação do complexo processo de inovação e mudança que lhe esteve associado.

Poucos estudos se têm debruçado sobre as escolas de área aberta, mas pensamos ser importante para a história da educação em Portugal analisar e discutir o contexto deste fenómeno para que não seja, simplesmente, destinado ao esquecimento.

No cumprimento dos objectivos da investigação é feita uma revisão bibliográfica para a apresentação crítica dos conceitos e teorias que são pertinentes para esta investigação.

Uma vez que não há muita bibliografia sobre as escolas de área aberta, na tentativa de reconstituição dos acontecimentos, procurámos entrar em con-

tacto com as várias pessoas intervenientes nas várias fases de implementação das escolas de área aberta em Portugal. No entanto, o facto de o Projecto (P3) deixar de ter continuidade é uma dificuldade real para a investigação. Algumas das pessoas envolvidas faleceram, como é o caso da arquitecta Responsável pelo Projecto e outras estão reformadas ou mudaram de local de trabalho, sendo mais difícil situá-las e conseguir o contacto.

A pesquisa de documentos oficiais do Ministério da Educação também não esteve muito simplificada devido à falta de arquivo eficaz a nível nacional, no entanto, na procura das raízes do projecto das escolas de área aberta nas pessoas que participaram efectivamente no projecto, ainda conseguimos documentos fundamentais, como é o caso do estudo de base do Projecto Normalizado de Escolas Primárias¹ e outros cedidos pela Dra. Filomena Beja e Arquitecta Júlia Serra, que exerceram o trabalho de documentalistas desse mesmo projecto. Actualmente estão ligadas ao arquivo do Ministério da Educação e são estudiosas da arquitectura escolar.

A Dra. Maria Helena Borges Mendes, uma das dinamizadoras do Programa de Apoio de Professores de Escola de Área Aberta, também nos cedeu muitos documentos, do seu arquivo pessoal, de extrema importância para a elaboração da presente investigação.

Assim, tivemos acesso a documentos oficiais, a documentos particulares e ao contributo oral decorrente da memória da experiência, das pessoas anteriormente citadas, mas também um conjunto de outras pessoas relacionadas com as escolas de área aberta, nomeadamente com a experiência em edifícios escolares de área aberta tipo P3, que se mostraram essenciais ao cumprimento dos nossos propósitos.

Consideramos as seguintes hipóteses como ponto de partida da investigação: Dada a situação económica e política de Portugal da altura, na fase final do Estado Novo, ainda com um clima de isolamento, autoritarismo e repressão como explicar o fenómeno das escolas de área aberta? Em Portugal, nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, o fenómeno das escolas de área aberta apareceu como uma importação que não foi explicada nem

¹ Actualmente escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

compreendida no tempo? As alterações arquitectónicas e construtivas das escolas de área aberta em Portugal assentavam em que modelo pedagógico? O fracasso do processo de mudança necessário à implementação das escolas de área aberta deveu-se a razões de incapacidade do regime, de falta de vontade dos responsáveis da política educativa, de incompetência dos técnicos que desconheciam as interdependências dos fenómenos educativos, da falta da necessária e suficiente coordenação entre o desenvolvimento do modelo pedagógico a ele associado e a respectiva formação de professores?

Revisitar e reavaliar a experiência das escolas de área aberta (P3) constitui uma oportunidade para perceber o que se passou em Portugal diante de desafios de uma inovação necessária: O que se passou? O que falhou? Porquê? Constitui também um desafio para a educação de hoje que sente a necessidade de generalizar uma escola inclusiva para todos que assegure o sucesso individualizado de cada um.

Primeira parte: Ensino individualizado

Hoje a escola é para todos, mas nem sempre foi assim. A escola (em grego *scholê*, que significa ócio) carrega um pesado estigma de exclusão: apenas os que não precisavam de trabalhar para sobreviver tinham direito à escola. A democracia ateniense também excluía da participação política e da escola a maioria da população (as mulheres, os trabalhadores, os estrangeiros e os escravos). Um dos precursores da ideia de acesso de todos à educação foi Comênio, no século XVII, pois acreditava que todos tinham igual dignidade à nascer e defendia a máxima de ensinar tudo a todos. No entanto, só em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos veio proclamar que “Toda a pessoa tem direito à educação” (ONU, 1948: art. 26º). Mais tarde, nos nossos dias, em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (CMTE, 1990) aponta para que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.” (UNESCO, 1990: art. 1º); “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efectivas para reduzir as desigualdades... Os grupos (...) não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educativas.” (UNESCO, 1990: art. 3º).

Mas foi, em 1994, a Declaração de Salamanca que veio introduzir o conceito de sociedade e educação inclusiva: “os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (...) as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (UNESCO, 1994 : n.º 2). Deixa, assim, de se ter a escola, o sistema educativo e a educação como o referencial ao qual os alunos têm de se adaptar, para ser a escola, o sistema educativo e a educação que têm de adaptar-se a cada aluno na diversidade das suas características e necessidades.

Em Portugal, a Constituição da República garante a educação para todos:

"1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar..." (Portugal, 1976: art. 74.º).

Hoje, a necessidade de uma escola inclusiva para todos pressupõe que caminhemos para o reconhecimento da importância da diferenciação, de forma a atendermos às diferenças individuais, respondendo assim às necessidades e sucesso de cada um. "O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado" (Delors, 1996: 48). Desde os princípios do século XX, com o movimento da Escola Nova, foi-se enriquecendo, de forma distinta nos Estados Unidos e na Europa, o conceito e a prática do ensino individualizado, associado à pedagogia diferenciada e à escola activa, que hoje temos como referência marcante.

John Dewey (1859-1952) defendia uma pedagogia activa (*learning by doing*) em que o aluno é colocado em situações de experiência directa em contacto com os objectos, enfrenta problemas autênticos, procura descobrir a solução dos problemas, fundamenta as conclusões a que chega. A metodologia de projectos organizava as actividades da escola a partir dos interesses, necessidades e ritmo dos alunos, acompanhando as aprendizagens individualizadas. O Plano Dalton baseava-se em contratos de aprendizagem individual em unidades de tempo, a partir da auto-avaliação do aluno e com uma rígida avaliação final por objectivos. O sistema Winnetka desenvolvia métodos de aprendizagem individualizada, progressiva, auto-correctiva e de controlo na passagem à unidade seguinte. Cousinet (1881-1973) desenvolvia o "método de trabalho livre por grupo", onde a criança confronta o seu egocentrismo individual com o interesse geral. Claparède (1873-1940) defendia uma pedagogia centrada na criança em que tudo deve funcionar em volta da actividade, necessidades e interesses da criança numa escola por medida, com um programa mínimo comum obrigatório para todos e um certo número de matérias à escolha. Célestin Freinet (1897-1966) utilizava o método da imprensa escolar numa coordenação de projectos individuais e de trabalho de grupo, a partir da espontaneidade infantil. Robert Dottrens (1893-1983), inspirando-se nos métodos americanos do Plano Dalton e Sis-

tema Winnetka, desenvolvia o ensino individualizado (que integra o trabalho individual e em grupo) adaptado às possibilidades de cada criança. De Bartolomeis (1918-) defende que o trabalho individualizado é a forma activa da aprendizagem, em toda a sua extensão social e põe a frutificar as diferenças individuais (no sentido do tipo e grau das atitudes) que caracterizam o quadro psicológico de cada aluno, ao contrário do trabalho individual que é uma ocupação solitária (da qual o aluno tem que prestar contas administrativamente ao professor) fechada num uso formal e não motivado. Faria de Vasconcelos, a par de Dewey, foi um pioneiro do ensino individualizado e desenvolveu na Bélgica uma escola nova considerada modelo. (Meireles-Coelho, 2006).

O ensino individualizado não é igual para todos ao mesmo tempo, ignorando a individualidade, as diferenças e o ritmo de cada um. A promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso individual, o respeito pela individualidade de cada aluno exigem uma diferenciação pedagógica, que não consiste em separar o aluno do grupo, mas em conseguir que cada aluno encontre o seu caminho de aprendizagem dentro do grupo. No ensino colectivo vigora o sistema de ensino estruturado em anos de escolaridade estanques de turmas numerosas sem permeabilidade. O ensino colectivo não satisfaz ninguém plenamente; parte de um falso pressuposto que é a homogeneidade das turmas e não consegue responder à individualidade de cada aluno: os mais rápidos estão sempre à espera dos colegas mais vagarosos, desperdiçando o seu tempo com actividades para “matar o tempo de espera”, e os mais vagarosos sempre com a pressão que lhes afectará a auto-estima.

O problema da escola sem classes, das classes etárias e das classes de nível ainda não está resolvido mas torna-se essencial quando o que se pretende é a individualização do ensino dando a cada aluno a escola à sua medida. A inexistência de classes estanques tem várias vantagens: “a aula já não é suportada uma vez que é escolhida, as crianças aprendem a escolher, a utilizar a sua liberdade... a descobrir o valor relativo das suas opções, a programação, progressão ou os objectivos são centrados não num saber mas num progresso da inteligência, da experiência, da personalidade [...] a escola agrada aos alunos” (Avanzini, 1978: 246). O agrupamento dos alunos torna-se flexível, para que seja mais proveitoso, podendo ser feito de acordo com diferentes objectivos e critérios.

A diversificação nas actividades deve ser bem planeada para que o resultado não seja contraproducente. Perante a dificuldade em se prestar um ensino individualizado, o trabalho de grupo permite ao professor trabalhar mais directamente com os alunos dedicando-se mais a cada um. O trabalho de grupo exige que se aprenda a viver com os outros, um dos pilares da educação, estando-lhe subjacente a integração social e a vivência democrática, um factor decisivo para o sucesso da sua integração na sociedade, tornando-o um cidadão participativo. A realização de trabalho em grupo envolve uma série de processos: o diálogo, troca de ideias; a discussão, onde são analisados os problemas, interesses e necessidades comuns ao grupo; o planeamento cooperativo e a execução das actividades planificadas.

Respeitar a curiosidade e a actividade natural das crianças é permitir-lhes a possibilidade de movimento e expressão, é respeitar o seu próprio ritmo e um trabalho individualizado, que não tem que ser individual. Há que distinguir trabalho individualizado e trabalho individual: “O trabalho individual sempre foi usado nas classes. Após a lição colectiva, os exercícios de aplicação são executados por cada criança que apenas conta com ela mesma e até com a proibição, sob pena de ser castigada, de permitir que a auxiliem ou de ajudar alguém” (Dottrens, 1977: 27), é um trabalho imposto, com pouco espaço de escolha, um trabalho para todos os alunos sem atender às diferenças individuais como nível de inteligência, grau de compreensão, desenvolvimento das aptidões, ritmo de trabalho e preferências. O trabalho individualizado é “um trabalho adaptado a cada indivíduo, porque será ele próprio a executá-lo em condições bem precisas. [...] Não consiste [...] em fazer executar individualmente a mesma tarefa por todos, mas em escolher para cada um a tarefa particular que lhe convém” (Dottrens, 1977: 28).

A liberdade é fundamental para a individualização: “não se pode individualizar o processo educativo sem conhecer as atitudes particulares dos alunos, atitudes que só se revelam numa situação de liberdade” (De Bartolomeis, 1984: 25). Uma liberdade de escolha e de acção que responsabiliza, que autonomiza e que torna a escola mais interessante, onde tudo é feito com mais interesse, mais entrega e originalidade. Há um favorecimento da aprendizagem activa pela descoberta – o método da instrução só é superior ao método da descoberta enquanto for um mero atalho.

1. Perspectiva histórica

1.1 Raízes do ensino individualizado

Na transição do século XIX para o XX, foi iniciado na Europa e nos Estados Unidos o movimento da Escola Nova / Educação Nova inspirado em pedagogos e filósofos do século XVIII e XIX.

No entanto, podemos dizer que este novo paradigma da educação no qual se encaixa a individualização do ensino teve os seus precursores na Antiguidade Clássica. As tentativas de individualizar o ensino têm as suas raízes com o método socrático que pretendia que cada indivíduo buscasse a verdade pelos seus próprios meios, numa sequência de perguntas e respostas que procuravam eliminar as concepções erradas e fazer uma aproximação individual à verdade. Para Sócrates (469 a.C-399 aC) o aluno era o agente real da sua própria aprendizagem e o mestre era um agente externo à aprendizagem. Esta colocação professor/aluno deu origem a uma dupla filosofia do método: o platónico e o aristotélico. O platónico parte do geral para o particular, dos princípios aos exemplos dedutivamente. O aristotélico, ao contrário, parte do particular para o geral, de uma maneira indutiva.

São Tomás de Aquino (1225-1274) relaciona os princípios aristotélicos com a situação professor/aluno/aprendizagem usando os seus fundamentos. Na obra *De Magistro* (obra homónima à de Santo Agostinho), São Tomás de Aquino pergunta: "Em que medida se pode dizer que um homem pode ensinar outro homem?" (Saldanha, 1972: 21) tendo como princípios: 1) o mestre é um agente extrínseco e próximo, posto que o desenvolvimento do aluno só é verdadeiro se for um auto-desenvolvimento; 2) o método da instrução é superior ao método da descoberta somente enquanto for um mero atalho.

Alguns dos princípios atribuídos à Escola Nova já tinham sido defendidos por Coménio (1592-1670), um visionário na sua época defendendo a máxima de ensinar tudo a todos, propondo um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos ao saber. Podemos considerá-lo um dos maiores educadores e pedagogos desde o século XVII, dada a sua intemporalidade – "A perenidade e actualidade da pedagogia de Coménio reside no fac-

to de ele ter colocado a pessoa no centro do processo educativo, valorizando a aprendizagem, as diferenças individuais e a educação permanente” (Marques, 2001:118). Na sua obra mais importante, *Didáctica Magna*, Comenius (1996) propõe uma educação realista e permanente; um método pedagógico rápido, económico e sem fadiga; a valorização das experiências quotidianas e interesses das crianças; o respeito pelo processo de maturação natural da criança; a educação pré-escolar; a preocupação com o espaço escolar e a ideia de um professor motivador/orientador.

Na época contemporânea, paralelamente à evolução económica, social e política, à aspiração de igualdade, de fraternidade universal e de paz a educação tinha de progredir e de se adaptar a essas ambições e necessidades. Rocha (1988: 40) refere a contestação à escola centrada no professor, que era feita por vários autores como “Erasmus, Montaigne, Rabelais, Fénelon e Rousseau. Estes autores: a) Protestam contra as deficiências mais gritantes – nomeadamente um saber demasiado livresco e desligado do real; um ensino que não gera convicções pessoais, mas tão só um verniz superficial; métodos escolares demasiado rígidos e até brutais; b) Propõem novas orientações pedagógicas: a educação deve ser activa, realista, intuitiva; há-de dirigir-se ao aluno concreto em ordem a formá-lo e a desenvolvê-lo; deverá incentivar e facilitar os esforços da criança, despertando-lhe a curiosidade e apresentando-lhe as matérias de forma atraente. Numa palavra: em lugar de se exigir uma adaptação da criança à realidade educativa é esta que deve adaptar-se e pôr-se ao serviço da criança real”.

Muitos autores atribuem o desenrolar deste movimento de adaptação da educação aos novos conceitos e de a fazer progredir no sentido humano, a Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que introduziu a concepção de que a criança era um ser com características próprias nas suas ideias e interesses, e não podia ser vista como um adulto em miniatura, alertando para o desconhecimento da infância devido às ideias falsas que dela vigoravam e justificando, assim, a necessidade de se estudar os alunos. Defendia uma educação adaptada à criança e à sua evolução, às suas capacidades, necessidades e interesses, uma pedagogia activa que levasse a criança, não a receber, mas a formar ela própria os seus conceitos, a construir o seu saber e a apoiar-se sobre a sua experiência (Rousseau, 1990).

Rocha (1988: 44-45) explica que a educação, defendida por Rousseau, é natural: no local onde é ministrada; nos meios de que se serve; a experiência é a única mestra, devendo a criança aprender com as consequências dos seus actos; nos objectivos que se propõe. O papel do professor é reduzido ao mínimo, a intervenção directa do educador substitui-se por uma intervenção indirecta. O maior êxito da acção educativa obtém-se não quando o educador orienta, instrui ou aconselha o seu pupilo (educação positiva), mas quando ele (quase) se limita a preparar o ambiente onde o educando fará as suas experiências pessoais (educação negativa). A educação até aos doze anos será essencialmente negativa e a partir daí o educador pode começar a intervir mais directamente. O "romance pedagógico" de Rousseau, *Émile*, "é, em todo o caso, a obra que determinou a reviravolta histórica nas concepções da educação, na atitude em relação à criança..." (Mialaret, 1971: 40). Defendendo Rousseau que a organização da sociedade devia ser democrática para garantir a liberdade e a igualdade dos indivíduos, estes deveriam ser educados e preparados antes de serem membros activos da sociedade, formando na criança as ideias das relações sociais.

Em Zurique, Pestalozzi (1746-1827) deu um grande contributo para a democratização da educação, proclamando-a como um direito absoluto de todas as crianças, defendendo a educação como o meio supremo para o aperfeiçoamento individual e social. Pestalozzi defendeu que o desenvolvimento é orgânico e a criança se desenvolve por leis definidas, pelo que a gradação deve ser respeitada; o método deve seguir a natureza; a impressão sensorial é fundamental e os sentidos devem estar em contacto directo com os objectos; a mente é activa; o professor é comparado ao jardineiro que providencia as condições propícias para o crescimento das plantas.

Froebel (1782-1852) vem defender as ideias de actividade e liberdade tendo como princípios: o respeito pela evolução natural das actividades da criança; o desenvolvimento a partir de actividades espontâneas; elaboração dos currículos escolares de acordo com as actividades e interesses de cada fase da vida da criança. Froebel defendeu a ideia de um professor consciente das fases de desenvolvimento do homem, respeitador da integridade do aluno e, sendo um guia, é também sujeito activo da educação: dá e recebe, orienta mas deixa em liberdade, é firme mas concede.

Aparece a revalorização do indivíduo, reconhecendo-se a liberdade ao aluno, devendo este fazer as suas opções. Tolstoi (1828-1910), a propósito do sistema de ensino e da autoridade do professor, escreveu desta forma: “a escola está estabelecida não de maneira que seja fácil às crianças aprenderem, mas de tal modo que seja cómodo ao professor ensinar” (Mialaret, 1971: 170). Tolstoi defendeu a teoria da não intervenção na educação: “1) a criança deve instruir-se e não educar-se; é que a instrução procede de uma relação livre entre os homens, baseada, por um lado, na necessidade de adquirir conhecimentos e, por outro, no desejo de transmitir os já adquiridos; trata-se de uma aspiração natural à igualdade e ao progresso do saber – ao passo que a educação é uma influência voluntária e coactiva de um indivíduo sobre outro com o objectivo de o formar à nossa maneira. 2) O professor deve apoiar-se nos interesses dos alunos: a excitação do interesse é uma mola mais eficaz: daí o considerar a naturalidade e a liberdade como condições fundamentais, mais importantes que qualquer outra e como medida do bom e do mau ensino” (Rocha, 1988: 46). É uma teoria que se baseia na crença de que o livre desenvolvimento da criança a conduzirá à moralidade e ao desabrochar, cabendo ao professor limitar-se a afastar as influências nefastas susceptíveis de entravar o feliz amadurecimento.

Também Ellen Key referiu a necessidade de se reconhecerem e atribuírem às crianças todos os seus direitos, confiante na liberdade e individualismo totais pensando que “não há senão que deixar que, lenta e tranquilamente, a natureza se ajude a si própria” (Mialaret, 1971: 44).

A par de tudo isto, no século XIX, dá-se o aparecimento de ciências que dão um forte contributo à pedagogia. A educação passou a apoiar-se nas descobertas das ciências psicológica e sociológica nascentes. Rocha (1988: 46), dentro da psicologia, destaca:

1. A psicologia experimental que introduz as fases do método científico onde preponderam observação, hipótese, experimentação e generalização;
2. A psicologia da forma com repercussões pedagógicas: sublinhou-se a relação entre a acção e a percepção – na maneira como percepção as coisas, o homem é activo e não meramente passivo, se o homem capta os conjuntos antes dos elementos, a aprendizagem não pode deixar de partir de conjuntos, reconhecem-se os contextos psicológicos, defende-se a inter-

disciplinaridade e rejeita-se o fraccionamento disciplinar;

3. A psicanálise em que, para Freud, o homem é fundamentalmente o seu subconsciente e tem implicações pedagógicas: a importância de formar o educando de maneira suave e sem choques, o valor da afectividade que intervém não tanto no campo intelectual como no terreno da acção, sendo determinante em todos os meios educativos, de acentuar o valor dos primeiros anos determinantes para o resto da vida;

4. A caracterologia em que a utilidade psicopedagógica do conhecimento do carácter de um indivíduo é manifesta: na orientação profissional, na importância em o educador conhecer realmente a criança para a poder ajudar e para se poder avaliar o comportamento de cada pessoa;

5. A psicologia genética que vem pôr, realmente fim à teoria do homúnculo, que olhava a criança como um adulto em miniatura – Piaget demonstrou objectivamente a insensatez de tal opinião, provando que a inteligência evolui, sem alterar o fundo da sua estrutura – passando de formas inferiores na criança a modalidades superiores no adulto, em estádios irreversíveis na sua sucessão e universais. Apenas varia a idade do seu aparecimento devido a factores como a intensidade das estimulações culturais. Para Piaget, a inteligência individual é fruto de uma construção, uma história, em que intervêm factores intrínsecos ao indivíduo e elementos exteriores a ele. A psicologia genética tem incidências pedagógicas: a) no conhecimento, o sujeito é activo – a experiência exige uma estruturação do real e o registo de um dado exterior supõe instrumentos de assimilação inerente à actividade do sujeito; b) em toda a aprendizagem é preciso respeitar a ordem das fases do desenvolvimento e progressos da inteligência; c) não conseguindo alterar o processo de evolução da inteligência, a afectividade serve-lhe de valioso suporte nas acções concretas como fonte de motivação; d) o meio social pode acelerar ou retardar o ritmo da evolução mental de uma criança.

A área da sociologia veio acentuar a ideia de que a criança não é um ser isolado nem está naturalmente destinada a viver solitária: nasce em sociedade e a sua vida decorrerá integrada numa comunidade. Reconhece a existência de uma consciência colectiva que difere da individual e estabelece uma relação estreita com a educação porque esta depende de uma concepção do homem e da sociedade.

O desenvolvimento da psicologia e sociologia, a verificação das deficiências e defeitos nocivos da educação tradicional ou a consciência profunda das novas necessidades, às quais deveria corresponder uma educação mais respeitosa da criança, responsabilizando a criança, pelas suas ideias e sonhos, conduziu à reviravolta, fazendo surgir a intenção de se tomar uma posição activa perante tudo o que anteriormente se fazia. Contra o adestramento, a dependência indiscutível da criança e do adolescente ante regras e valores impostos pela sociedade adulta, a transmissão passiva do saber e das ideias apresentadas como eternas, proclamam-se os direitos da criança, o apelo à liberdade e à sua espontaneidade, a confiança na sua natureza tem-se, assim, o sentido de uma evolução necessária. São reconhecidos os direitos das crianças e admitidos na instituição escolar.

É notável um crescente interesse dedicado à infância, entendida como particularizada e portanto analisável, assistindo-se a um número cada vez maior de organismos e publicações que se consagraram ao seu estudo (Avanzini, 1978: 116).

Na educação introduziu-se a experimentação e desenvolveram-se numerosas experiências pedagógicas aparecendo várias escolas novas.

A Educação Nova nasceu primeiramente da intenção da acção individual de pioneiros que sentiam as deficiências da educação estabelecida, ou as novas necessidades de um mundo mais justo e humano, em que todos os indivíduos teriam direito a desenvolver plenamente as suas potencialidades, em que infância e juventude teriam um verdadeiro lugar e não esse estado de adultos incompletos, dependentes, submetidos à autoridade e obediência de uma civilização passada mas que deixou de ser apanágio de uma sociedade democrática, feita de liberdade, responsabilidade e disciplina consentida.

Surgiram os pioneiros, os libertários, umas vezes com mais, outras vezes com menos sucesso a nível pedagógico, mas que constituíram uma parte do que era necessário fazer. Mialaret (1971) chama-lhe o período individualista, idealista e lírico da Educação Nova, em que, na superabundância das novas iniciativas e experiências, muitas vezes se toma por Educação Nova práticas que mais não são do que caricaturas abusivas e falhas de verdadeiro sentido pedagógico.

Atacava-se já de várias formas, directa e indirectamente, o ensino papagueado e de cor. No entanto, a verdadeira Escola Nova ainda continuava ignorada de muitos. Apanhavam-se no ar alguns dos seus processos, mas mantinha-se por toda a parte o velho espírito educativo: “o professor manda, o aluno obedece” (Lisboa, 1942: 9).

Em 1899, por iniciativa de A. Ferrière, foi fundado o *Bureau International des Écoles Nouvelles* que tinha como missão reunir, coordenar e difundir o conjunto de informações relativas ao movimento pedagógico reformador (Avanzini, 1978: 117). Esse Gabinete Internacional das Escolas Novas foi criado em Genève, terra natal do seu fundador.

Em 1912, define-se a Escola Nova como “um internato familiar situado no campo, onde a experiência pessoal da criança está na base da educação intelectual com recurso aos trabalhos manuais (escola do trabalho) e da educação moral pela prática da autonomia dos alunos” (Mialaret, 1971: 53).

Ferrière (Vasconcelos, 1915) definiu os 30 pontos característicos da Educação Nova no prefácio de *Une école nouvelle en Belgique* de António Faria de Vasconcelos. Para que uma escola fosse considerada nova tinha que satisfazer a, pelo menos, 15 dos 30 requisitos/princípios definidos pelo “Bureau Internacional des Écoles Nouvelles” (Meireles-Coelho, 2006: 4960). A primeira escola nova, com direito a este título, de que houve conhecimento, foi criada por um inglês, Cecil Reddie (1858-1932) em Abotosholme (Inglaterra), no ano de 1889. Dizia ele apresentando a sua escola: “A educação contemporânea não corresponde às condições de vida moderna, forma homens para o passado e não para o presente. O nosso desejo é obter um desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades humanas. Para atingir este fim, a escola não pode ser um meio artificial, conhecendo a vida apenas por meio dos livros. A escola deve ser uma parte verdadeira do mundo, em que a criança se possa descobrir a si própria. [...] O homem não é só inteligência; ao seu intelecto está ligado um corpo. Por isso nos propomos desenvolver aqui a força física, a habilidade manual, a vontade e a energia infantil” (Lisboa, 1942: 10-11). A Abbotsholme School satisfazia 22,5 dos requisitos. Em 1893 abre em Inglaterra a primeira escola pública com coeducação – a Bedales School, fundada por John Haden Badley (1865-1967), satisfazendo 25 dos requisitos. Em 1898, foi um alemão, Hermann Lietz (1868-1919), que

abriu, apenas com cinco alunos, a sua primeira colónia infantil, no campo (Lisboa, 1942: 11). Hermann Lietz Schule satisfazia 22 dos requisitos. No ano seguinte, Edmond Demolins (1852-1907) abria em França a “École des Roches”, que igualmente se notabilizou pela sua independência de métodos. Tinha como lema “bem armados para a vida e preparados para servir”, satisfazia 17,5 dos requisitos. Em 1910, Paul Geheeb (1870-1961) funda a Odenwald Schule na Alemanha – um internato misto que seguia as orientações de Pestalozzi: formar a cabeça, o coração e a mão” satisfazia 30 dos requisitos (Meireles-Coelho, 2006: 4960). Mas a escola que Adolphe Ferrière considerava modelo, como escola nova, era a de Bierges-lez-Wavre, na Bélgica, fundada em 1912 por Faria de Vasconcelos (1880-1939), apesar de não ser mista, com coeducação de sexos, por então não ser permitido na Bélgica (Marques, 1986) e de não ter casas unifamiliares separadas para grupos de 10 a 15 alunos, satisfazendo 28,5 dos requisitos. Esta “escola nova” estava em plena actividade nos anos lectivos de 1912/13 e 1913/14, mas foi interrompida com a invasão alemã da Bélgica em 1914, que obrigou Faria de Vasconcelos a refugiar-se na Suíça (Marques, 1986). Aliás, a 1.ª Guerra Mundial (1914-1918) veio afectar o funcionamento das várias “escolas novas”, alterando-lhes o percurso.

O *Bureau International des Écoles Nouvelles* retomou as suas funções em 1925 após interrupção devida à primeira Grande Guerra. Em 1921, em Calais, fora fundada a Liga Internacional da Educação Nova, que reúne grupos, como o Grupo Francês da Educação Nova (G.F.E.N.) com publicação de um boletim mensal e da revista internacional *Science de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*. Os primeiros números de *Pour l'Ère Nouvelle*, datados de 1922, definem as posições da Educação Nova imediatamente após a Primeira Guerra Mundial, por três palavras: espiritualismo, psicologismo, individualismo.

Espiritualismo, ligado ao primeiro princípio da liga: “O principal objectivo de toda a educação é o de preparar a criança para querer conseguir realizar na sua vida a supremacia do espírito; ela deve, pois, qualquer que seja o ponto de vista do educador, visar a conservação e, se possível, o incremento da energia espiritual na criança.” (Mialaret, 1971: 20). Ferrière (1965) defende que é preciso mecanizar as funções interiores necessárias à existência, a fim de

libertar o ardor da vida em proveito das actividades superiores do espírito.

O *psicologismo* também é evidente nas palavras escritas por Ferrière, no Congresso de Calais (*Pour l'Ère Nouvelle*, n.º 1) "No grande processo que o passado nos intenta, há um "facto novo" a favor do futuro. É necessário rever o julgamento. Esse facto novo é a ciência, é a psicologia da criança".

O *individualismo*, finalmente, marca o pensamento da Liga Internacional da Educação Nova desde os seus princípios; esse individualismo deveria ser exposto com clareza conforme consta no primeiro editorial de *Pour l'Ère Nouvelle*, e nos "princípios de reunião". Com efeito, Ferrière escreve: " A criança cresce como uma pequena plantazinha, segundo leis que lhe são próprias" (Ferrière, 1965: 21).

O segundo princípio da reunião estava ligado ao respeito que a Educação Nova devia ter pela individualidade da criança. Individualidade que só podia desenvolver-se por meio de uma disciplina que conduzia à liberdade das potências espirituais que nela existem. O terceiro princípio referia-se a que os estudos, de uma maneira geral, a aprendizagem da vida, deviam dar livre curso aos interesses inatos da criança. No quarto princípio da reunião associava-se-lhe a disciplina que devia tender a reforçar o sentimento das responsabilidades individuais e sociais. Todos os princípios estavam ligados à individualidade e à individualização, mas esse individualismo dos princípios da Educação Nova foi tomado muitas vezes no sentido pejorativo. No entanto, ao lado desse individualismo surgia, no quinto princípio, a cooperação, sendo que a competição devia desaparecer da educação e ser substituída pela cooperação, que ensina a criança a pôr a sua individualidade ao serviço da colectividade (Mialaret, 1971: 23-24).

Vários factores fizeram desencadear esta revolução pedagógica, este grande movimento da Escola Nova e muito contribuíram diversos autores para seu aparecimento, dando corpo às ideias revolucionárias, implementando-as e difundindo-as. Alguns nomes já foram referidos e passamos, agora, a tratar mais pormenorizadamente métodos e autores de referência no sentido do seu grande contributo em termos de mudança e individualização do ensino.

1.2 Experiências de individualização

Ovide Decroly (1871-1932)

Ovide Decroly nasceu na Bélgica, formou-se em medicina na Universidade de Gand e fez estudos de pós-graduação em Berlim e em Paris. Regressado à Bélgica, fundou, em Bruxelas, com a sua mulher, uma escola para crianças diminuídas mentais. Seis anos mais tarde, em 1907, fundou um novo estabelecimento, a escola da Ermitã, também destinada à educação de crianças deficientes. A direcção destas instituições proporcionou-lhe um excelente campo de observação e de experiências pedagógicas. Construiu um sistema muito completo de educação baseado nos três processos de actividade infantil: observação – partindo do concreto e da experiência; expressão – sob todas as suas formas (oral, escrita, gráfica, manual e artística); associação no espaço e no tempo – apoiado no estudo do meio próximo para se dirigir ao mais afastado no mundo e no passado, dando, à educação o seu aspecto histórico, geográfico e social (Mialaret, 1971: 47). A observação era a base de todas as tarefas de aprendizagem e pressupõe mais do que uma simples descrição da realidade; exige manipulação, medição, comparação e distinção e deverá ser realizada de forma contínua e em meio natural, sempre que possível. As actividades de expressão, dado o seu carácter de grupo, são um excelente meio de desenvolvimento moral dos alunos, desenvolvendo neles competências sociais transferíveis para a vida comunitária. Os exercícios de associação visam cruzar o conhecimento adquirido pela observação directa com as noções adquiridas anteriormente ou que se apresentam à criança em forma de imagens, escritos, etc.

Todo o movimento da criança é feito em função de um interesse que surge de uma necessidade. Determinando as necessidades fundamentais do ser humano encontram-se os focos principais dos seus interesses e as suas tendências para conhecer. Destas ideias surge a teoria de Decroly dos centros de interesse. O seu objectivo era o de criar um vínculo comum entre as matérias, fazê-las convergir para um mesmo centro e divergir dele – tudo converge para o aluno e irradia dele. No início, Decroly previu apenas um centro de interesse sobre o homem e as suas necessidades, representado por uma espiral onde se situava a família, a comunidade, a sociedade, a vida vegetal, a vida animal e os corpos celestes. Mais tarde, desdobra esse

centro de interesse em quatro centros, correspondentes a quatro necessidades humanas fundamentais: a necessidade de alimentos, a necessidade de protecção contra elementos da natureza, a necessidade de defesa contra os perigos da natureza e a necessidade de agir e trabalhar solidariamente numa comunidade (Marques, 2001: 166). Cada um dos centros de interesse entrecruza-se com as várias parcelas do conhecimento e funciona numa atmosfera activa, numa escola/comunidade onde se praticam a entreaajuda e a auto-disciplina. A sua teoria respeitava a psicologia da criança e procurava corresponder às necessidades da sociedade e de cada criança favorecendo a aprendizagem individualizada.

Faria de Vasconcelos (1880-1939)

António Sena Faria de Vasconcelos foi um português que deixou um marco significativo no Movimento da Escola Nova, é um autor de projecção internacional, embora seja pouco conhecido em Portugal – tem obra traduzida em várias línguas, mas ainda não surgiu nenhuma edição portuguesa da sua obra de referência *Une école nouvelle en Belgique*. Filho e neto de magistrados, nasceu em Castelo Branco, estudou Direito, em Coimbra e em 1902 foi para a Bélgica estudar na Universidade Nova de Bruxelas. Em 1912, nos arredores de Bruxelas, criou a Escola Nova de Bièrges-Les-Wavre. Adolphe Ferrière sublinhou o valor desta escola, considerando-a modelar. Era uma escola onde predominava “um ensino centrado no aluno e baseado em factos e experiências; (...) uma educação que valoriza o progresso individual, em que cada um compara os seus trabalhos presentes com os seus trabalhos do passado e não tanto com os trabalhos dos seus companheiros; uma educação para a autonomia em que os alunos aprendem a fazer, nomeadamente as suas próprias refeições” (Meireles-Coelho, 2006: 4959) – era uma escola em que se individualizava o ensino.

A experiência pedagógica de Bierges funcionou apenas dois anos na Bélgica – a escola foi encerrada pela invasão alemã de 1914 no início da I Grande Guerra Mundial e Faria de Vasconcelos refugiou-se na Suíça, onde deu a conhecer a sua experiência de Bierges. As três conferências que proferiu em 1915, em Genève, no Instituto Jean-Jacques Rousseau sobre a escola de Bierges, foram, nesse mesmo ano, publicadas na Suíça sob a forma de livro intitulado "*Une École Nouvelle en Belgique*", com prefácio de Adolphe Ferrière-

re, que sublinha especialmente que, em comparação com outras existentes, a escola de Bierges realizava o maior número de princípios da Escola Nova.

Claparède (1873-1940)

Édouard Claparède nasceu em Genebra, na Suíça, sendo originário de uma família francesa. Em 1897, doutorou-se em medicina, tornando-se director do laboratório de psicologia da Universidade, onde desenvolveu importantes trabalhos sobre pedagogia e psicologia da infância. Em 1912, fundou com Decroly e Bovet, em Genebra, o *Institut Jean-Jacques Rousseau* – escola de Ciências da Educação que se tornou bastante conhecida. Anexa a ela, instituiu, dois anos mais tarde, *La Maison des Petits*, para crianças dos três aos sete anos, cuja observação constituiu rico manancial de comprovação das suas teorias. As suas obras mais importantes são “Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental” (1905), “A Escola por medida” (1921), “A Educação funcional” (1931). Defendeu uma fundamentação científica para a educação tal como a medicina, devendo alicerçar-se em conhecimentos que só podiam ser fornecidos pela observação e pela experiência. Daí a importância de uma ligação entre psicólogos e professores, sendo, estes, preparados para recolher os materiais de que a psicologia genética tinha necessidade. Claparède ficou conhecido como o psicopedagogo da psicologia funcional.

A psicologia funcional estuda os fenómenos psíquicos segundo os papéis que desempenham na vida e sua utilidade para o indivíduo e para a espécie, relacionando-os com as necessidades. E porque a criança é naturalmente activa e tem essa necessidade, manifesta grande interesse pela actividade – logo, a escola deverá ser igualmente activa, com actividade funcional que responde a uma necessidade, desencadeada por um desejo que tem o seu ponto de partida no indivíduo que age – e se opõe ao constrangimento, obediência, repugnância ou indiferença. Claparède defende a adaptação do ensino à natureza mental do aluno. Tudo deve funcionar em volta dos interesses da criança – o objectivo não é tanto preparar o futuro mas viver o presente, tendo em conta as características individuais de cada criança tendo em conta as aptidões pessoais aproximando-se do ideal da escola por medida. Poder-se-ia lá chegar deixando, nos curricula, ao lado de um programa mínimo comum e obrigatório para todos e incidindo sobre as disciplinas indispensáveis, um certo número de matérias à escolha, que os interes-

sados pudessem aprofundar a seu bel-prazer, levados pelo interesse não pela obrigação de passar no exame (Claparède, 1958) – Claparède propõe a abertura do currículo para que a escola consiga responder da melhor forma a cada criança, aos seus interesses.

Claparède, segundo Rocha (1988, 79), sintetiza a sua concepção prática de processo educativo em três pontos: 1. Despertar uma necessidade (interesse ou desejo), colocando o aluno em situação adequada ao aparecimento dela; 2. Desencadear, através da necessidade, a reacção própria à sua satisfação; 3. Aquisição dos conhecimentos aptos a controlar essa reacção, a dirigi-la e a conduzi-la à meta que se havia proposto.

A sua pedagogia é centrada na criança, a criança é o centro dos programas e dos métodos escolares: “a criança deve estudar porque tem interesse nas actividades e não porque tenha medo dos castigos ou porque queira obter uma recompensa. A motivação exterior é a disciplina imposta, preferia Claparède a motivação interior e a autodisciplina” (Marques, 2001:168). Toda a sua teoria assenta nos princípios da individualização e na prática da diferenciação.

Maria Montessori (1870-1952)

Maria Montessori nasceu em Itália. A primeira mulher a formar-se em medicina na universidade de Roma, em 1896, desde cedo se começou a interessar pela educação das crianças desprotegidas e diminuídas. Abriu a primeira “Casa dei Bambini” onde teve oportunidade de aplicar e desenvolver as suas ideias pedagógicas. Partindo da sua experiência de reeducação de deficientes, Montessori tenta aplicar às crianças normais os princípios que estudou com as crianças deficientes.

Na base do seu método está a relação directa da criança com as coisas e os objectos, permitindo o exercício dos sentidos. É essa razão que explica o cuidado colocado na disposição dos materiais de ensino na sala de aula e em redor dos quais se processa toda a aprendizagem (Marques, 2001: 164). Esta, aliás foi uma das principais críticas, feitas por pedagogos da Escola Nova, a Montessori: o excesso de dirigismo do professor na forma como a criança utiliza os materiais.

O professor desempenha o papel mais de um recurso do que o de transmis-

sor de informações ou instruções mostrando a atitude de disponibilidade e entre ajuda. A criança deve ser tão livre quanto possível e o educador é um guia que ajuda a criança a interagir com os materiais. Outra das críticas feitas ao método Montessori tem a ver com as suas bases exclusivamente sensoriais e o descumprimento do desenvolvimento da socialização.

Para Montessori, a criança é um ser dotado pela própria natureza da capacidade de auto-desenvolvimento, capacidade esta que não necessita mais do que um ambiente adequado que permita à criança aprender através de sua própria iniciativa e curiosidade, assim como de seu ritmo próprio (Saldanha, 1972: 25). Outro princípio do método Montessori é a ideia de que o ensino deve respeitar as leis naturais do desenvolvimento da criança. Montessori destaca-se pelo relevo dado ao respeito pela individualidade dos alunos, enveredando assim pela individualização do ensino, aliado à influência sobre a criança de uma ordem física e mental no ambiente que ajuda a desenvolver uma disciplina interior.

John Dewey (1859-1952)

John Dewey nasceu no Estado de Vermont. Foi professor de filosofia, psicologia e pedagogia nas Universidades de Michigan, Minnesota, Chicago e Columbia. Foi na Universidade de Chicago que Dewey fundou a célebre escola laboratório, onde pôs em prática o seu ideário pedagógico. Dewey defendia uma pedagogia activa (*learning by doing*) em que o aluno é colocado em situações de experiência directa em contacto com os objectos; enfrenta problemas autênticos; procura descobrir a solução dos problemas e fundamenta as conclusões a que chega. Dewey teve o papel de iniciador do movimento activista na educação. Atribuem-se três princípios à sua teoria: 1) método científico na educação; 2) educação activa; 3) educação democrática.

1) O método científico na educação – a educação tem como centro a experiência. A experiência é fundamental, tanto para o educador, que deve adaptar-se continuamente ao aluno, como para o aluno que aspira obter o verdadeiro conhecimento. Dewey, segundo Saldanha (1972: 22), dizia que “a educação é a reestruturação e a reorganização da experiência que incrementa o significado da experiência mesma e aumenta a capacidade de

dirigir o processamento da experiência seguinte”. Dewey atribuía grande valor à pesquisa científica na sala de aula: primeiro, o aluno estabelece com clareza a natureza do problema; depois, formula a hipótese; de seguida, procede ao ensaio. O conhecimento é o resultado da relação observada entre o que se ensaiou e o seu resultado – se o resultado confirmar as previsões, a hipótese sai confirmada, caso contrário é preciso modificar o processo de experimentação e, por vezes, alterar a hipótese.

2) A educação deve ser activa – o aluno deve: 1) ser colocado em situações de experiência directa, ou seja, entrar em contacto com os objectos e aprender a manipulá-los; 2) enfrentar problemas autênticos como estímulo para o seu pensamento; 3) poder testar convenientemente as informações que recebe e as observações que faz; 4) procurar descobrir, por si próprio, a solução dos problemas e esforçar-se por ordenar correctamente, no seu espírito, as conclusões a que chega; 5) ter a oportunidade de comprovar as suas ideias de forma a aclarar-lhes o sentido e a testar-lhes a validade (Rocha, 1988: 65). A actividade da criança constitui o motor da aprendizagem, uma vez que o verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência (Marques, 2001: 163). A criança deve ser orientada, de forma individualizada, uma vez que o interesse que demonstra surge de uma necessidade e deve-lhe ser facultado um conjunto variado de recursos para a aprendizagem.

3) A educação deve ser democrática – este objectivo está relacionado com o método, só se aprende democracia vivendo democraticamente e só se atinge este princípio com um método que favoreça um trabalho cooperativo. Os métodos activos, em Dewey, têm duas perspectivas: a da individualização e da socialização (Saldanha, 1972: 23). Apesar de aparentemente representarem uma oposição, eles são complementares. A individualização não é separada da socialização, mas é esta que a torna válida.

Célestin Freinet (1897-1966)

Na França surgiu o método de Freinet – o método da imprensa escolar, “muito embora Freinet utilize a técnica de estudo por fichas e por *bandes enseignantes*, que é um estudo individual e individualizado, seu método é mais conhecido como o da imprensa escolar, que exige uma coordenação de projectos pessoais e de realizações, resultando num trabalho comum de

grupo” (Saldanha, 1972: 26).

Freinet lutou para que a educação fosse centrada na criança – sendo central na sua pedagogia a defesa da espontaneidade infantil, por oposição à abstracção da cultura escolar burguesa e ao magistercentrismo da escola tradicional. Baseado na sabedoria natural das crianças e na inspiração vinda de passeios pelo campo nasciam os textos e os desenhos livres das crianças – a aposta na criatividade e na espontaneidade da criança, o acreditar no potencial pedagógico da expressão livre, leva Freinet a afirmar que a criança não é um saco que se encha, mas uma pilha generosamente carregada, cheia de vitalidade e harmonia. Inicialmente os textos livres eram copiados, lidos, enviados a outras escolas, arquivados nos “Livros da Vida” (utilizados como recursos de aprendizagem) e publicados no “Jornal Escolar” de forma manuscrita. Mais tarde introduziu a imprensa na sala de aula e deu início ao texto impresso – estava criada uma nova técnica que iria revolucionar os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita. Freinet chamar-lhes-ia de métodos globais e naturais. Primeiro, a criança produzia um texto com sentido, uma descrição ou uma narrativa com utilidade social, depois o texto era lido aos outros, da leitura colectiva surgia o aperfeiçoamento do texto e, de seguida o texto manuscrito passava a texto impresso graças à imprensa escolar. A imprensa escolar assumiu o papel de principal utensílio pedagógico e de mais importante meio de ensino, apresentando oito vantagens desta técnica: 1. agilidade manual e coordenação harmoniosa de gestos; 2. acabamento mais perfeito do trabalho; 3. exercício progressivo da memória visual; 4. aprendizagem natural, sem esforço, da leitura e da escrita; 5. sentido permanente da construção de frases correctas; 6. aprendizagem da ortografia por globalização e análise das palavras e das frases simultaneamente; 7. sentido de responsabilidade pessoal e colectiva; 8. clima de uma comunidade fraterna e dinâmica (Marques, 2001: 180-181).

Freinet interessou-se pela corrente não directiva e pelos resultados da dinâmica de grupo: “Freinet reconhece bem a importância do funcionamento do grupo/classe e a necessidade que o professor tem de ter isso em conta, de compreender as suas etapas, mas julga que um grau suplementar de autonomia responsável pode ser em seguida alcançado pelo acesso da classe à sua própria gestão, não pela dinâmica dos grupos mas pela autoges-

tão, que, a seu ver, alia de maneira feliz não-directividade e cooperação" (Avanzini, 1978: 218). Freinet construiu sobre a imprensa escolar e sobre um material especial de trabalho, sobre o método natural, a expressão livre, sobre a troca de correspondência entre escolas um sistema de ensino que transforma as condições educativas, a vida da escola, a relação entre professores e alunos, os métodos e os instrumentos de trabalho.

Cousinet (1881-1973)

Cousinet esteve ligado à introdução da pedagogia de grupo na França em 1920. Professor do ensino primário começou por discordar da inadequação do sistema escolar, que se baseava inteiramente na actividade do professor e implicava a necessária passividade do aluno e procurando inverter os factores, passou a pôr a tónica no grupo, elaborando de maneira progressiva um modelo pedagógico original que se tornou no seu "método de trabalho livre por grupo". Mais tarde, na qualidade de inspector do ensino primário, serviu-se da sua função para experimentar e validar em grande escala as suas intuições fundamentais.

Cousinet mostrou que o grupo espontâneo de crianças é um lugar de confronto entre o interesse geral e o egocentrismo individual e pode tornar-se no campo de uma educação social e moral, tanto por uma evolução interna do próprio grupo como pelo emergir do sentido de solidariedade. Reconheceu também o potencial correctivo e moderador das concepções e das opiniões individuais pela sua confrontação e discussão. O seu método de trabalho livre por grupo aplica-se a quatro sectores escolares fundamentais: - o trabalho científico, ocasião de observação das coisas e dos seres, de redacção em comum dessas mesmas observações e de aprendizagem das técnicas de classificação; - o trabalho geográfico ou estudo do meio; - o trabalho histórico a partir de documentos, de imagens...; - o trabalho criador, artístico e manual, desenho, pintura, escultura, jogo dramático... (Avanzini, 1978: 215-217)

Os alunos eram chamados a constituir grupos de cinco ou seis elementos, de acordo com as suas afinidades, havia liberdade na vinculação do indivíduo ao grupo. O indivíduo era livre de entrar e sair do grupo e o grupo também é livre de aceitar ou rejeitar a entrada do indivíduo no grupo. O grupo

também é livre na organização do trabalho. Cabia ao professor transformar a aula num ambiente estimulante, rico de actividades proporcionadas, capazes de captar o interesse das crianças e rico em materiais disponibilizados.

Para Avanzini (1978: 217), o mérito deste método consistiu em permitir aplicar no concreto, na vida quotidiana da classe, os ambiciosos princípios da escola activa. É reconhecido o valor da actividade infantil, do meio que a rodeia, do grupo enquanto meio eficaz de educação e de experiência e da alteração do papel do professor que deixava de ser uma mera fonte de informação, mas tinha um papel de facilitador no trabalho do grupo.

Mesmo sendo o objectivo da socialização, o mais evidente, parece-nos que o método de trabalho livre por grupos, de Cousinet, põe em prática a individualização, uma vez que cada membro do grupo colabora numa tarefa específica escolhida pelo indivíduo ou pelo grupo numa perspectiva activa – o trabalho de grupo é uma boa forma de pôr em prática a individualização.

Robert Dottrens (1893-1983)

Na Suíça, em 1932, Robert Dottrens, professor do Instituto de Ciências de Educação de Genebra e director da Escola Experimental do Mail desenvolveu uma experiência no campo do ensino individualizado, o “emprego de processos que permitam a cada criança executar um trabalho pessoal, mais adaptado às suas possibilidades intelectuais e mentais” (Dottrens, 1977: 5) tentando, assim, corrigir os defeitos do ensino colectivo. Dottrens inspirou-se nos métodos americanos: Plano de Dalton e Sistema de Winnetka, adaptando o princípio do trabalho individual.

Dottrens desenvolveu o trabalho individualizado através da técnica de fichas: 1) Fichas de recuperação: visam dar de novo aos alunos as informações que eles não captaram por ocasião da lição colectiva e envolvem particularmente os conhecimentos instrumentais: gramática, ortografia e aritmética. 2) Fichas de desenvolvimento: dirigem-se aos alunos dotados ou rápidos que já estão na posse de “programa mínimo”. Graças a estas fichas, o professor pode dar a cada um indicações de trabalho pelas quais adquirirá um complemento de cultura. 3) Fichas de exercício: completam de maneira mais atraente, mais personalizada, os exercícios que os alunos encontram nos manuais escolares (Avanzini, 1978: 243).

Dottrens deu grande ênfase à importância da elaboração técnica do instrumento de aprendizagem – “a educação funcional... é uma concepção nova das relações mestres-alunos no processo educativo considerado acima de tudo nos fins que se propõe atingir. Se a elaboração das fichas de trabalho com vista a assegurar uma actividade efectiva de cada aluno podia constituir para o professor um meio óptimo de animar o seu ensino e de permitir a cada um caminhar no seu passo, de compreender à sua medida, de adquirir uma formação intelectual segundo as suas possibilidades, o emprego das fichas *passe-partout* para estar na moda é um contra-senso e um erro” (Dottrens, 1977: 11). No entanto reconhecia a importância da existência de fichas acessíveis aos professores para que lhe possam servir de exemplo, enquanto estiver no período de arranque e adaptação ao trabalho com fichas, “apenas terão valor didáctico e educativo eficiente as fichas que o professor preparar para a sua classe, supondo o conhecimento profundo da capacidade e reacções mentais dos seus alunos, tendo em consideração o meio escolar e social em que trabalha e ainda as obrigações de qualquer ordem que se lhe apresentem” (Dottrens, 1977: 11).

Na sua obra, “O ensino individualizado”, ao narrar a sua experiência na Escola de Mail, Dottrens esforça-se por estabelecer uma clara distinção entre ensino individual e ensino individualizado: “quando falamos de ensino individualizado, não aludimos a uma forma de ensino que isole completamente as crianças umas das outras à maneira de reclusos” (Dottrens, 1977: 31) e reconhece a necessidade de se preparar a criança para a vida social, sendo que certas noções e certos hábitos apenas poderão ser adquiridos pela vida em sociedade. O ensino individualizado deveria ser concebido como um adjuvante do ensino colectivo, integrando o trabalho individual e em grupo adaptado às possibilidades de cada criança.

Método dos Projectos (1917-1921)

Nos Estados Unidos, o inspector de um grupo de escolas do Estado de Missouri, ensaiou de 1917 a 1921 um método de ensino baseado nos princípios do psicólogo Dewey dando origem ao método dos projectos.

A base de ensino na escola experimental do Missouri partia sempre da organização e execução de projectos – “um projecto é uma combinação de tra-

balho; compreende ideia ou iniciativa, preparação e execução. A professora acompanha certamente o trabalho e sugere ou fiscaliza a sua realização” (Lisboa, 1942: 84). Com efeito, cabia ao grupo a escolha e a direcção do trabalho e a organização de cada projecto, o que desenvolvia sentimentos de entusiasmo e responsabilidade.

O método dos projectos consistia em espécies de unidades de trabalho ou de centros de interesse propostos aos alunos. As matérias servem os interesses dos alunos, na aplicação prática. “Não diz que se aproveitem os interesses das crianças para se lhes ministrar tal ou tal dose de leitura, de aritmética, de ortografia ou de história – seja embora uma dose mínima. Significa exactamente o contrário! As matérias de ensino é que se aproveitam para se satisfazerem as intenções das crianças. A intenção delas é aqui primordial. A sua intenção ou vontade é que determina e mostra à professora a espécie de actividade a pôr em campo” (Lisboa, 1942: 83).

Neste método, a vida da escola integrava-se com a dos alunos; os seus interesses é que determinavam a sua actividade escolar. Havia um estímulo e uma realidade que inspiravam as acções da criança. Muitos dos projectos realizados pelos alunos respondiam a questões privadas da sua vida, conseguindo, muitas das vezes, encontrar saídas e respostas aos problemas da comunidade. Neste método, os programas são abertos de forma a conseguirem integrar as diversas matérias e actividades que resultavam dos diferentes projectos, não deixando, no entanto de integrar as actividades clássicas. O método dos projectos organizava as actividades da escola a partir dos interesses, necessidades e ritmo dos alunos, acompanhando as aprendizagens individualizadas.

O Plano de Dalton (1920)

A ideia concebida em 1905 por Helen Parkhurst, directora da escola superior mista de Dalton (Massachusetts), deu grande ênfase ao trabalho individualizado e foi instaurado em Dalton em 1920, passando a ser denominado como Plano de Dalton, que consistia no seguinte: “para cada grau da escola e para cada matéria, o programa oficial é dividido em dez “contratos” que correspondem para o aluno ao saber que ele deve assimilar durante cada um dos dez meses do ano escolar. O aluno conhece assim antecipadamente

a tarefa que lhe é atribuída; esta tarefa mensal é seguidamente repartida em porções semanais, subdivididas também elas em unidades de tempo consoante a importância que os educadores lhe atribuem” (Avanzini, 1978: 238 - 239) – é um método muito estruturado com um liberalismo muito relativo. Cada aluno assina um contrato, para a frequência de cada laboratório, que pode ser anual, semestral ou trimestral e a partir daí começa por executar as tarefas que fazem parte do contrato assinado – é um trabalho independente.

Não havia classes ascendentes; os alunos não precisavam de estar agrupados por idades, inteligência nem adiantamento. Em vez de classes havia laboratórios, salas de trabalho em que se reuniam os alunos numa mesma disciplina a uma dada hora. Nos laboratórios, os alunos tinham à sua disposição um conjunto de objectos, livros, documentos diversos e o trabalho escolar desenvolvia-se a partir de brochuras (fichas com actividades a desenvolver) especialmente previstas para a execução do plano. O papel do professor na aprendizagem era indirecto, era o director de laboratório dedicado a uma especialidade e aí se mantinha à disposição dos alunos, cabendo-lhe a parte organizativa do laboratório: a divisão do programa, composição das fichas ou tarefas, procura dos pontos de informação para as ilustrar, distribuição e renovação das tarefas na sala de estudo para não caírem no desinteresse dos alunos, análise do trabalho destes, etc. (Lisboa, 1942: 66-75).

O controlo do trabalho é assegurado por cada aluno, em particular, através de um gráfico e é assegurado pelo professor através de gráficos gerais de laboratório por onde avalia o trabalho de cada aluno.

Apesar da grande expansão que o plano de Dalton conheceu, nomeadamente em Inglaterra, vários educadores como “Ferrière, Dottrens, Freinet... não tardaram a denunciar as suas fraquezas: respeito injustificado por um programa oficial, ausência lamentável de aulas colectivas, introdução nas estruturas escolares da taylorização despersonalizante, não consideração pelos interesses de cada aluno, privilégio abusivo do trabalho escrito e, finalmente, insuficiência do contacto pessoal entre o professor e o aluno... sem falar de defeitos práticos como o atravancamento de uma sala” (Avanzini, 1978: 239). Um dos seus méritos consiste em se adaptar facilmente a qualquer programa – uma escola pode aplicar o plano continuando a ensi-

nar os mesmos conhecimentos, alterando a forma, o processo de trabalho. A sua individualização assentava em contratos de aprendizagem individual separada em unidades de tempo, a partir da auto-avaliação do aluno.

O sistema de Winnetka (1922-1931)

Nos Estados Unidos surgiu o sistema Winnetka de Carleton Washburne, superintendente das escolas de Winnetka (uma cidade dos arredores de Chicago) desde 1915. Desenvolveu uma experiência pedagógica, durante nove anos e concluiu da sua meditação sobre a adaptação do trabalho escolar às diferenças individuais das crianças, que o que convinha a estas não era uma liberdade absoluta e muito menos ainda qualquer programa arbitrário, sem estudo” (Lisboa, 1942: 94). Washburne dedicou-se então a regular o nível de liberdade e a estabelecer os conhecimentos a integrar no programa, que adquiriu uma grande importância no sistema de Winnetka. Washburne construiu o seu sistema pedagógico “com base em princípios que, pelo menos na aparência, podem reclamar-se da Educação Nova, insistindo particularmente no respeito dos direitos da criança” (Avanzini, 1978: 240) – a sua organização de ensino individualizado subordinava os interesses individuais aos interesses da sociedade.

Para Washburne o programa a percorrer dependia, não de uma autoridade exterior, mas das capacidades de cada qual, tendo em conta o que cada criança podia assimilar de acordo com a sua idade. Realizou, com os seus colaboradores, diferentes séries de fichas com um grau de dificuldade progressivo que permitiam a aprendizagem e o seu controlo para que o aluno avançasse à etapa seguinte quando dominasse a anterior. O método consistia na subdivisão do programa mínimo de Winnetka com os seus objectivos mínimos, as suas unidades de trabalho, os seus processos de auto-correcção e de controlo – o programa de cada disciplina era dividido em unidades de trabalho.

O sistema de Winnetka era um método de aprendizagem individualizada, progressiva, auto-correctiva e de controlo na passagem à unidade seguinte. Washburne foi acusado de ser um falso liberal, tornando o seu método demasiadamente mecanicista e tão rotineiro como o exercício clássico.

2. Escola para todos e educação para cada um

2.1. Democratização da educação: escola para todos

Desde o seu início que a escola carrega um pesado estigma de exclusão: a palavra escola deriva do grego *scholê*, que significa lugar do *ócio*. Na Grécia Antiga, a escola era só para alguns, as pessoas que dispunham de condições sócio-económicas favoráveis e tempo livre, reuniam-se em *escola* para pensar e reflectir. Apenas os que não precisavam de trabalhar para sobreviver tinham direito à escola.

Um dos precursores da ideia de acesso de todos à educação foi Coménio, no século XVII, pois acreditava que todos tinham igual dignidade à nascença e que a escola desempenhava um papel fundamental na construção de um mundo mais justo e defendia a máxima de ensinar tudo a todos. No entanto, a democratização da educação começou a concretizar-se muito mais tarde e vem ainda hoje a ser melhorada tanto nas práticas como na evolução do próprio conceito.

Democratização da educação, em primeira linha, está relacionada com a possibilidade e exigência de haver uma escola para todos, em termos de acesso, o que cria preocupações em termos de cobertura da rede escolar e de meios financeiros e sociais capazes de assegurar o ingresso na escola. A melhoria do nível de instrução de uma população é vital para o desenvolvimento económico e social de um país, mas exige ou é condicionada pelos recursos humanos e financeiros disponíveis, bem como pelo desenvolvimento cultural, científico e económico do país, comprometendo a democratização da educação (Arroteia, 1998: 71).

No entanto, democratização da educação tem a ver com a igualdade de oportunidades de acesso, mas também com a oportunidade de sucesso de cada um na escola e na sociedade. A expansão dos sistemas educativos tem favorecido o acesso à educação, mas isso não realiza automaticamente a igualdade de oportunidade de sucesso e de acesso à vida activa. São necessárias variadíssimas formas de compensação a nível social, económico e educativo, o que também não é suficiente e, como veremos mais à frente,

teremos que ir mais além da compensação, atingindo a diferenciação. A escola para todos tem de conseguir organizar-se, para conseguir responder às necessidades de cada aluno em particular. Diversas organizações internacionais, como a UNESCO e a ONU, entre outras, têm desempenhado um papel fundamental no melhoramento da democratização do ensino, pelas reflexões que promovem e pelas metas a que se propõem.

Democratização da educação: o conceito

Democratização da educação é um conceito dinâmico que vem sendo melhorado e enriquecido paralelamente à evolução das sociedades e das próprias democracias. A democracia, na sua génese, era excludente: foi um sistema de governo desenvolvido em Atenas (uma das principais cidades da Grécia Antiga) em que nem todos podiam participar – mulheres, estrangeiros, escravos e crianças não participavam das decisões políticas da cidade. Da exclusão caminhamos para uma cada vez maior inclusão.

A democratização da educação tem sido uma das preocupações mundiais, sendo eleita como ideal a atingir, melhorando os sistemas de ensino dos países. Segundo Charles Hummel (1979: 111), “tomada no seu profundo significado, a democratização da educação reflecte a aspiração da humanidade a um mundo mais justo, em que os direitos humanos seriam plenamente garantidos a todas as pessoas”. No entanto, o conceito de democratização da educação tem de ser entendido em diversas dimensões. Primeiramente, é entendida como igualdade de oportunidades no acesso à escola – um direito que vem consagrado no Artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito...” (ONU, 1948).

Depois surge uma dimensão mais complexa que tem a ver com a igualdade de oportunidades de sucesso. “Tendo o sistema educativo como uma das perspectivas mais marcantes a democratização da educação, uma particular e constante atenção se deve dar a esta coordenada para que o sistema constantemente se adeque aos seus próprios objectivos à sua grande finali-

dade que é fazer com que cada um se torne um êxito-sucesso e nunca um fracasso-insucesso” (Meireles-Coelho, 1989: 70). A primeira dimensão é sobretudo quantitativa garantindo a todos um lugar na escola; a segunda é a parte qualitativa da questão, dependendo da resposta que o sistema de ensino consegue dar a cada aluno na sua individualidade, respeitando-a e valorizando-a para que a todos seja dada a oportunidade de “entrar” verdadeiramente na escola, a oportunidade de cada um ser parte integrante da “escola” e de encontrar o seu próprio lugar na sociedade.

Não basta, assim, a oportunidade formal e teórica do acesso de todos à educação, depois a escola terá que saber responder a todos em geral e a cada um em particular. Trata-se de dar a cada um aquilo de que realmente precisa, dar mais a quem precisa mais. Henri Janne citado por Hummel (1979: 113) defende que “o princípio da igualdade de oportunidades significa que qualquer inferioridade natural, económica, social ou cultural deve ser compensada – tanto quanto possível – pelo próprio sistema educativo”. Essa compensação pode ser feita através de flexibilização dos currículos; apoios educativos e sócio-educativos para crianças com necessidades educativas especiais ou dificuldades de aprendizagem; diferenciação pedagógica, apoios sócio-económicos; criação de cantinas, educação para adultos...

O problema da igualdade de oportunidades perante a educação pode parecer relativamente simples, mas de facto não o é e nem sempre se conseguem os resultados pretendidos com as medidas aplicadas pois a escola não se isola – é um problema com diversas dimensões.

Igualdade de oportunidades: um compromisso internacional

Na última metade do século XX, houve um enorme progresso a nível mundial rumo à implementação do direito à educação. A primeira menção à “igualdade de oportunidades” num tratado internacional relacionado com educação surgiu no preâmbulo do acto constitutivo da UNESCO, a 16 de Novembro de 1945: “os estados partes desta constituição acreditando na plena igualdade de oportunidades da educação para todos...” (UNESCO, 2000: 95).

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia-geral da ONU a 10 de Dezembro de 1948, é novamente referida a

igualdade de oportunidades, no artigo 26.º, com uma acepção diferente: “o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (ONU, 1948).

O conceito “personificado no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos não era apenas quantitativo, era também qualitativo, uma vez que dizia respeito aos objectivos e, por inerência, aos conteúdos da educação. Para quem concebeu e adoptou a Declaração, a educação deveria ter como objectivo desenvolver as melhores qualidades do espírito humano, promovendo simultaneamente o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais em geral” (UNESCO, 2000: 109).

Em 1959, com novas resoluções em 1978 e 1988, é aprovada a Declaração sobre os Direitos da Criança (é assinada por Portugal em Setembro de 1990). No seu Artigo 2.º a educação é declarada um direito de todas as crianças, sem excepção. No Artigo 23.º é ainda reforçada a ideia de não se excluírem quaisquer crianças: “Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade” (ONU, 1959).

Mais tarde, em 1960, a Convenção Contra a Discriminação no Domínio da Educação, concebida, pela UNESCO, para promover a igualdade de oportunidades na educação, inclui o artigo 4.º, onde os estados partes se comprometeram a tornar gratuito e obrigatório o ensino primário e a generalizar e tornar acessível a todos o ensino secundário nas suas diversas formas (UNESCO, 1960).

Em 1974, a Conferência Geral da UNESCO, na sua 18.ª sessão em Paris, adoptou uma Recomendação Internacional respeitante à Educação para a Compreensão, Cooperação e Paz Mundiais e Educação relacionada com os direitos humanos e liberdades fundamentais. Em 1994, na Conferência Internacional da Educação, na sua 44.ª sessão em Genebra, acordou-se que a recomendação de 1974 deveria ser completada com uma declaração e plano de acção integrado sobre a Educação para a Paz, Direitos Humanos e Democracia (UNESCO, 2000).

As Nações Unidas declararam 1981 como o Ano Internacional das Pessoas

com Deficiência e a década de 1983-1993 como A Década das Pessoas com Deficiência. Foi um contributo para a sensibilização dos direitos das pessoas com deficiência e para a mudança das práticas.

Em 1990, realizou-se em Jomtien (Tailândia) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada conjuntamente pelo: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a População (FNUAP), UNICEF, e ainda pelo Banco Mundial, com o objectivo de alargar o acesso à educação aos 200 milhões de crianças que se calculava estarem excluídas da escola, em inúmeros países do mundo. Os estados participantes aprovaram o Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem com algumas metas a atingir até ao ano 2000, relativas à expansão da educação pré-escolar, à generalização do acesso à educação primária, ao desenvolvimento do sucesso escolar, à redução do analfabetismo na população adulta, à expansão do ensino de competências capazes de promover o emprego, o bem estar e a saúde dos jovens e dos adultos. Assim, é referido que “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem.” (art. 1º); “a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efectivas para reduzir as desigualdades... Os grupos (...) não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educativas.” (art. 3º) (UNESCO, 1990).

Em 1993 a Organização das Nações Unidas nas Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência demandou aos Estados para assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional, para combater a discriminação: “Os Estados devem reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de educação nos níveis primário, secundário e superior para as crianças, os jovens e os adultos com deficiência em meios integrados e devem velar para que a educação das pessoas com deficiência constitua uma parte integrante do sistema de ensino. Os Países-Membros devem garantir que os programas de educação do público reflectam em todos os seus aspectos o princípio de participação plena e igualdade (art. 6.º)” (ONU, 1993).

Em 1994, realizou-se a Conferência Mundial de Salamanca, organizada pela UNESCO, que culminou na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Todos os participantes (88 governos e 25 organizações internacionais) reafirmaram o seu compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência da concretização da educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais dentro do sistema regular de ensino. Trouxe um novo pensar da educação especial, promovendo a educação inclusiva, demandando que todos os governos atribuam a mais alta prioridade ao aprimoramento de seus sistemas educativos no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, são assumidas como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994).

Também em 1994, a Assembleia-geral das Nações Unidas proclamou a Década das Nações Unidas para a Educação no Domínio dos Direitos Humanos (1995-2004) e acolheu favoravelmente o Plano de Acção da Década, apresentado pelo Secretário-Geral (resolução 49/184). A Assembleia declarou que a educação para os direitos humanos deve constituir um processo contínuo, mediante o qual as pessoas aprendam a respeitar a dignidade dos outros (ONU, 1994).

No Fórum Mundial sobre a Educação (Dakar, Senegal, 2000), a comunidade internacional comprometeu-se a fazer com que a sociedade civil se implique activamente na formulação, execução e acompanhamento de estratégias de desenvolvimento da educação; implantar sistemas de gestão e de governação educativas que sejam reactivos, participativos e avaliáveis. Desse fórum resultou o relatório: O direito à Educação – Uma educação para todos durante toda a vida, que pretende promover a reflexão sobre as múltiplas facetas da educação desde o ensino básico e inicial até à aprendizagem permanente (UNESCO, 2000), na sequência da Conferência Mundial sobre

Educação para Todos realizada no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia).

A 19 de Dezembro de 2001, a Assembleia-geral das Nações Unidas proclamou o período de 2003 a 2012 a Década das Nações Unidas para a Alfabetização: Educação para Todos (resolução 56/116). A Assembleia reafirmou que a alfabetização para todos estava no cerne da noção de educação básica para todos e que a criação de ambientes alfabetizados era essencial para erradicar a pobreza, alcançar a igualdade entre os sexos e assegurar o desenvolvimento sustentável (ONU, 2001). Esta resolução da Assembleia-Geral das Nações Unidas considera a alfabetização como um processo fundamental para a aquisição dos meios essenciais que possibilitam ao indivíduo enfrentar os desafios da vida actual e garantir a sua efectiva participação na sociedade, na política e na economia do século XXI.

Existem três grandes razões que justificaram a Década: 1) Um em cada 5 adultos do mundo (861 milhões de adultos) não têm acesso à alfabetização e 2/3 destas pessoas são mulheres; 2) A alfabetização é um direito humano. A Educação básica, na qual a alfabetização é um ponto-chave, é reconhecida como um direito humano na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). 3) A década pretende implementar projectos, promover o diálogo e a troca de experiências, bem como reunir os esforços dos vários intervenientes nacionais e internacionais para atingir o objectivo principal que é: "Alfabetização para todos: Voz para todos, Educação para todos".

Tem havido uma preocupação internacional em tornar a democratização da educação uma realidade concreta nas suas várias vertentes, de que são exemplo os variadíssimos textos normativos internacionalmente aceites.

Igualdade de oportunidades: compromisso nacional

Além dos vários textos de cariz internacional, que também foram subscritos por Portugal, a Constituição da República garante a educação para todos: "1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado: a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito; b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar..." (art. 74.º) (Portugal, 1976).

O direito à educação e igualdade de oportunidades é também consagrado

na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei 46/86 de 14/10, alterada pela Lei 115/97 de 19/9 e pela Lei 49/2005 de 30 de Agosto, a lei que estabelece o quadro geral de todo o sistema de ensino (Portugal, 1986).

No Capítulo I (Âmbito e princípios), no art. 2.º, estabelece-se que “1 - Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. 2 - É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. 3 - No acesso à educação e na sua prática é garantido a todos os portugueses o respeito pelo princípio da liberdade de aprender e de ensinar, com tolerância para com as escolhas possíveis...” (Portugal, 1986).

Prevê o esbatimento das desigualdades no art. 3.º: “O sistema educativo organiza-se de forma a: h) Contribuir para a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência; j) Assegurar a igualdade de oportunidade para ambos os sexos, nomeadamente através das práticas de coeducação e da orientação escolar e profissional, e sensibilizar, para o efeito, o conjunto dos intervenientes no processo educativo” (Portugal, 1986).

Relativamente ao acesso ao ensino superior, estabelece que o governo define, através de decreto-lei, os regimes de acesso e ingresso no ensino superior, obedecendo a princípios de democraticidade, equidade e igualdade de oportunidades. Responsabiliza-se também por criar as condições que garantam aos cidadãos a possibilidade de frequentar o ensino superior, de forma a impedir os efeitos discriminatórios decorrentes das desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias (Portugal, 1986).

Na Secção III, relativa à Educação extra-escolar, pelo art. 26.º o governo compromete-se a “ Contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e da educação de base de adultos” (Portugal, 1986).

“São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complemento educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades

de acesso e sucesso escolar”, no art. 27.º, nomeadamente apoios e complementos educativos (Portugal, 1986). Para uma verdadeira educação para todos é descrito, no art. 40.º que “Compete ao Estado criar uma rede de estabelecimentos públicos de educação e ensino que cubra as necessidades de toda a população” (Portugal, 1986).

2.2. Equidade de oportunidades na educação: uma educação para cada um

Há uma grande dificuldade por parte do sistema educativo em conseguir garantir a equidade de oportunidades – ao longo da progressão no sistema educativo, as desigualdades vão-se agravando e evidenciando mais, tornando-se mais difícil combatê-las. No entanto, é um objectivo que não deve ser perdido de vista e deve ser trabalhado em termos de estruturas, de mais especializações, de mais intervenções precoces, de maior diferenciação pedagógica, tudo o que for possível realizar de forma a atenuar esse agravamento das desigualdades.

Agostinho dos Reis Monteiro (2004) considera que o conceito de equidade é o aperfeiçoamento do princípio da igualdade de que o princípio da não-discriminação é o inverso, podendo o princípio da não-discriminação implicar medidas de discriminação positiva. A pedagogia diferenciada e o ensino individualizado deve ser cada vez mais uma realidade, para que se dê oportunidade a todos de se desenvolverem de acordo com a sua identidade, de acordo com o pluralismo e pelo direito à diferença – “O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de facto, um princípio fundamental, que deve levar à exclusão de qualquer forma de ensino estandardizado” (Delors, 1996: 48).

Uma vertente do esforço para realizar a democratização da educação é o aperfeiçoamento da igualdade de oportunidades, garantindo que a educação seja para todos e que não existam os excluídos – aqueles que não se adaptam à escola e que a escola não se adapte a eles. Deve ser dada a oportunidade a que cada criança encontre o seu espaço na escola, dando a cada uma aquilo de que ela realmente precisa para o desenvolvimento máximo que consiga atingir. Garantir a equidade na educação é prevenir os riscos de exclusão escolar e social, actuar em favor dos mais vulneráveis é trabalhar em prol de uma sociedade mais justa e mais democrática.

2.3. Educação inclusiva

Para a concretização de uma verdadeira escola para todos torna-se necessário assegurar o acesso de todas as crianças em idade escolar e o sucesso de cada uma delas, independentemente das suas características (sociais, físicas, intelectuais, culturais ou outras) e diferenças individuais. Assim o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho pedagógico de modo a que todas as crianças e jovens possam experimentar uma aprendizagem com sucesso, sentindo-se incluídas e não excluídas.

A Declaração de Salamanca é um marco na história da educação ao considerar que é a escola inclusiva que deve adaptar-se a cada um com as suas diferenças individuais, não rejeitando ou excluindo ninguém. Fontes (2006) aponta a Declaração de Salamanca como ponto de consagração de um conjunto de princípios, que reflectem as novas políticas educativas, consagrando os seguintes princípios: a) O direito à educação é independente das diferenças individuais; b) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; c) a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; d) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças. Meireles-Coelho e Izquierdo (2007b) consideram que a Declaração de Salamanca: «1) consagra a mudança do paradigma médico para o paradigma educativo, preconizada pelo Relatório Warnock (1978); 2) aponta como garantia do sucesso para todos que o caminho é a plena integração em escolas regulares; 3) introduz uma nova alteração de paradigma com a noção de inclusão, uma nova atitude filosófica, científica, política, social e económica, que quer dizer que já não é o aluno que deve adaptar-se à escola, mas é a escola que deve adaptar-se a cada aluno na especificidade das diferenças de cada um — a escola não pode ser mais um local de elite, rejeitando os que não se enquadram dentro dos parâmetros pré-estabelecidos de “normalidade”, mas deverá ser aberta a todos os alunos, onde cada criança, qualquer que seja o seu problema, encontrará resposta na escola».

Da compensação à diferenciação

A necessidade de uma escola inclusiva pressupõe que caminhemos para

além das medidas de compensação e reconheçamos a importância da diferenciação de forma a atendermos às diferenças individuais, respondendo assim às necessidades de cada um em particular. Quando a “ampla variação da capacidade de aprendizagem e de realização se alia às diferenças de motivação, interesses e modo de aprender, torna-se evidente que a instrução regular de sala de aula não pode satisfazer efectivamente as necessidades de todos os alunos” (Gronlund, 1979: 2).

A inclusão baseia-se no pressuposto de que as barreiras à aprendizagem podem ter origens muito variadas e que a sociedade, as instituições e os componentes do processo educativo (escolas, currículos, estratégias de ensino), são opressores, discriminativos e incapacitantes em relação a grande número de crianças. Numa perspectiva de inclusão, em vez da escola pré-seleccionar alunos rotulados como tendo necessidades especiais, se propõe olhar para todos os alunos e procurar responder a cada um da forma mais adequada e em vez de se isolarem quase exclusivamente os problemas derivados de limitações ou deficiência inerentes às crianças, as coloca, lado a lado, com um vasto conjunto de factores de ordem social e institucional que contribuem para o sucesso ou insucesso educativo (Costa, 2003).

Escola democrática

A democratização da educação, entendida nas suas várias vertentes, pressupõe a existência de um clima, dentro da própria escola, de respeito pelas liberdades individuais e de um clima em que todos participem de uma forma livre e responsável desenvolvendo um sentimento de pertença, no fundo, sentindo-se incluídos e parte integrante do sistema e tendo um desenvolvimento harmonioso. “A educação tem como objectivo essencial, o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um processo comum” (Delors, 1996: 45).

Por um lado, a educação dada pela escola é condicionada pela sociedade em que está inserida, pelas medidas de política educativa, pela cultura de toda a comunidade educativa (professores, alunos, pais, auxiliares...), que se reflectem na organização do sistema educativo, na organização curricular e nos métodos. Por outro lado, entendemos a escola como um forte motor cultu-

ral de mudança, o que faz com que mais importância terá que ser dada à vida democrática da própria escola, modificando e determinando assim a própria sociedade.

Sobre a influência da escola sobre a sociedade, podem surgir duas posições opostas: “Uma admite que a escola é um instrumento simplesmente reprodutor da estrutura social e, nessa medida, está a diminuir as possibilidades de mudança da sociedade. A outra vê a escola como um instrumento privilegiado para assegurar a mobilidade social e contribuir para uma sociedade mais justa” (Lima, 1982: 22). Ambas as posições são extremas e nenhuma pode ser considerada como inteiramente certa ou inteiramente errada. Temos que encarar as várias funções da escola. Primeiro, não podemos negar a função reprodutora da sociedade, dada a sua influência, contudo, “é errado considerar a relação escola/sociedade como uma relação funcional, em que a escola apareceria como um espelho, reflectindo a sociedade” (Loureiro, 1985: 286). Depois, seria dar um papel muito redutor e desanimador à educação aceitar que ela não tivesse um papel activo na construção de uma sociedade melhor. A escola deve dar a cada um, ao longo de toda a vida, a capacidade de participar activamente na sociedade, na construção de uma melhor democracia, tornando-se uma pessoa responsável, participativa e preocupada, não só com o seu bem, mas com o bem colectivo.

A educação para a cidadania, para a tolerância, para a liberdade, para o respeito do outro, para os valores em geral, condição necessária à democracia deve ser uma tarefa geral e permanente. Contudo, os valores não podem ser objecto de ensino, no estrito sentido do termo. A escola pode, quando muito, criar condições para a prática quotidiana desses valores (Delors, 1996). A democracia pressupõe a dimensão da participação, que por sua vez terá que ser livre e responsável, assente no respeito pelo outro. O direito à participação nas várias vertentes do processo educativo deve tornar-se acessível aos alunos e à restante comunidade educativa. “Não pode existir Educação Nova sem a procura de um equilíbrio entre as exigências sociais e os direitos do indivíduo, sem que o indivíduo e o grupo estejam ao serviço um do outro. A nossa acção pedagógica é inseparável da nossa acção cívica e social.” (Mialaret, 1971: 26 e 27). Sarramona (1993) aponta a participação, o pluralismo, a liberdade, o respeito mútuo e a justiça como as

cinco notas mais características da democracia social e pensamos nós que a vida na escola democrática se rege a partir destas características.

Dottrens (1974: 21) apresenta o fim individual e social da educação pública e da escola na democracia, o desenvolvimento progressivo das forças físicas, intelectuais e morais das crianças, partindo da necessidade de actividade que caracteriza a sua natureza, para as levar: a) na ordem física, a possuírem o máximo de energia vital; b) na ordem intelectual, a adquirirem um método de trabalho adaptado ao seu tipo de inteligência, para que mais tarde sintam a necessidade de continuar a instruir-se e sejam capazes de atender ao seu próprio desenvolvimento, o que supõe que o ensino recebido lhes terá dado o perfeito conhecimento das técnicas elementares que constituem a base de toda a cultura, na medida em que são capazes de a dominar; c) na ordem moral, finalmente, ao primeiro discernimento das suas tendências afectivas e por meio de uma disciplina educativa baseada mais nos conselhos e na assistência do educador do que na submissão à autoridade deste, que carece de valor moral, à clara consciência dos esforços que devem fazer por si próprios e à necessidade moral que se lhes impõe de os fazer, para chegarem a ser, pouco a pouco, personalidades que, pela sua conduta e a sua actividade, seja qual for mais tarde o seu destino, possam ser reconhecidos como membros úteis e respeitados da comunidade.

Há uma comunicação mútua entre democratização da educação e vida democrática na escola, pois a “educação terá por objecto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” (Dottrens, 1974: 22).

A escola democrática é a escola aberta a todos e a cada um, a escola inclusiva que prepara todos os alunos para serem cidadãos participativos, produtivos, informados, tolerantes e realizados.

3. Organização do ensino individualizado

3.1. Ritmos diferenciados de desenvolvimento

A escola para todos, que a todos atende, proporciona um ensino de qualidade a cada um, actualizando conteúdos, métodos e técnicas de aprendizagem, tendo sempre em consideração as diferenças individuais. As crianças diferem ao nível do desenvolvimento físico, intelectual, social e emocional, diferem ao nível das experiências pessoais e diferem também nos seus interesses, saberes, necessidades e na motivação para aprender. Todas estas diferenças individuais influenciam o ritmo de aprendizagem e de desenvolvimento. Dottrens (1974: 28) alerta para o perigo de o professor que “por deformação profissional tem sempre tendência para imaginar que os seus alunos são unidades intermutáveis, idênticas entre si – pelo menos quando ensina, já que dirige a classe inteira” e então, em função do rendimento de cada aluno, realizar os seus elogios e censuras.

No sistema nacional de ensino temos os alunos agrupados em turmas de acordo com a idade e o ano de escolaridade (salvo as numerosas excepções em que uma turma do 1.º ciclo pode ter os quatro anos de escolaridade e aí não é esse o critério utilizado). Isso não garante uma homogeneidade dentro da turma dadas as diferenças individuais. Assim, torna-se necessário, por parte do professor, procurar o melhor e mais completo conhecimento de cada aluno para poder responder às necessidades de desenvolvimento das suas aptidões e interesses. “O reconhecimento dessas diferenças individuais estabelece base para as relações professor-aluno e para o planeamento das situações de ensino aprendizagem: o professor saberá o que esperar e o que exigir de cada um. Atenderá assim, a todos os alunos, dando a cada um a oportunidade de desenvolver aptidões e habilidades, bem como de superar deficiências, de acordo com o ritmo que lhe seja próprio.” (Moura, 1967: 16). “Quanto mais cedo o professor conhecer o temperamento e o carácter de cada um deles [de cada aluno], mais cedo estará em condições de estabelecer um regime de trabalho e de disciplina ...” (Dottrens, 1974: 28).

3.2. Diferenciação pedagógica

"A aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem" (Cadima, 1997:14) – trata-se de fazer o aproveitamento das diferenças individuais para enriquecimento do próprio grupo numa atitude pedagógica de educação para a tolerância. Ultrapassada a dificuldade em trabalhar ou gerir o pluralismo e a heterogeneidade dos grupos, ele transforma-se num factor positivo e enriquecedor.

Na prática do ensino individualizado, o professor reconhece o aluno enquanto pessoa única e com um determinado património sócio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades. O ensino não é igual para todos ao mesmo tempo, como se houvesse um aluno médio, mas respeita o ritmo de cada um. A promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso individual, o respeito pela individualidade de cada aluno exigem uma diferenciação pedagógica e rejeitam o ensino estandardizado (Delors, 1996).

Diferenciação pedagógica consiste em conseguir que cada aluno encontre o seu caminho de aprendizagem dentro do grupo adequando continuamente as estratégias de ensino/aprendizagem a cada situação e a cada aluno nas diferentes situações.

Cabe assim à escola e ao professor gerir a heterogeneidade dos grupos prestando atenção às diferenças individuais, fazendo a diferenciação do ensino: organizando as actividades e as interacções, fazendo a diversificação das actividades propostas de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas variadas e assim se consiga responder às características e necessidades pessoais de cada aluno.

A organização do espaço, a organização dos materiais, os ficheiros, a biblioteca da turma e a organização do tempo e das actividades são condições necessárias à diferenciação. A organização do espaço deve ser feita de forma a permitir a fácil movimentação dos alunos e o fácil acesso aos materiais "quando se torna pouco funcional mudar sistematicamente a disposição

de mesas e cadeiras em função da actividade, a opção é encontrar uma arrumação que não inviabilize qualquer uma delas” (Cadima, 1997:25), criando áreas específicas para a realização de certas actividades onde seriam colocados os materiais associados. As paredes assumem um papel importante e útil, usando-se para lá colocar quadros com a distribuição de tarefas, a planificação, o registo de observações ou produções e ainda para expor trabalhos realizados pelos alunos. O reconhecimento do espaço e a divisão e partilha de tarefas de manutenção que lhe estão associadas com os alunos permite autonomizar e responsabilizar os alunos.

A organização dos materiais existentes na sala de aula deve ser feita em função da organização do espaço e devem ser apresentados aos alunos para que daí se retire o máximo proveito. Ao longo do ano os materiais vão sendo reorganizados de acordo com as necessidades e vão sendo produzidos e introduzidos novos materiais com a colaboração dos alunos.

Os ficheiros são importantes para o treino de conteúdos do programa das várias áreas curriculares e para evitar problemas de indisciplina quando um aluno termina alguma actividade e para facilitar a auto-regulação do trabalho. Cada ficheiro poderá ser constituído por um conjunto de fichas temáticas que abarcam os diversos objectivos de cada área, prevendo-se um número razoável que permita o treino. As fichas podem permitir a auto-correcção. Os ficheiros ficam à disposição dos alunos, arrumados em caixas e identificados com um rótulo da respectiva área programática. O registo das fichas já realizadas será feito pelos alunos, numa tabela de duas entradas elaborada para o efeito localizada junto do ficheiro, permitindo uma melhor organização e reorientação do trabalho do aluno de acordo com as necessidades.

É importante que exista uma biblioteca de turma, mesmo quando a escola dispõe de biblioteca, pois é bom ter um conjunto de livros na sala à disposição dos alunos, e um computador com acesso à Internet para criar hábitos de consulta e acesso à informação.

A organização do tempo lectivo será feita conjuntamente pelo professor e pelos alunos. A partir de uma listagem de actividades, algumas obrigatórias e outras opcionais, que os alunos podem realizar, de acordo com aquilo que têm de saber e de ser capazes de fazer é feita a planificação individual e

colectiva.

Haverá tempo para a planificação do trabalho colectivo e individual; tempo para apresentação pelo professor de determinados conteúdos do programa); tempo para a execução individual, a pares ou em pequeno grupo, do trabalho de estudo, treino e pesquisa, previamente planificado; tempo para o feedback, avaliação e controlo do trabalho realizado.

A partir de uma maior actividade por parte da turma e de cada aluno na organização e execução do trabalho põe-se em prática a diferenciação pedagógica e o professor fica mais liberto para o apoio directo individual ou em pequeno grupo.

3.3. Ensino colectivo e trabalho individualizado

O ensino colectivo vigora no sistema de ensino estruturado em anos de escolaridade estanques e em turmas numerosas em que a permeabilidade não é uma realidade. No entanto, este não é o tipo de ensino capaz de satisfazer todos os intervenientes educativos, tal como especifica Dottrens (1977: 30): "O ensino colectivo – feito em ordem ao aluno médio hipotético em detrimento dos alunos reais tão diferentes uns dos outros – lesa particularmente os melhores e os piores alunos, apesar dos esforços que os professores podem fazer para dar a cada um a sua parte". O ensino colectivo não satisfaz ninguém plenamente porque parte de um falso pressuposto, que é a homogeneidade das turmas e não consegue responder à individualidade de cada aluno. Os mais rápidos estão "eternamente" à espera dos colegas mais vagarosos, desperdiçando o seu tempo com actividades para "matar o tempo de espera", e os mais vagarosos sempre com a pressão que lhe causará problemas de auto estima.

Também De Bartolomeis (1984: 23-24) defende que a individualização entra em ruptura com o rígido sistema tradicional fundado numa lição dispensada colectivamente a todos. A individualização "subtrai" os alunos ao isolamento individualista, para o qual, paradoxalmente, os empurra a lição colectiva. O trabalho individual é uma ocupação solitária (da qual o aluno tem que prestar contas administrativamente ao professor), fechada num uso formal e não motivado. Bem diferente é o trabalho individualizado: é a forma activa da aprendizagem, em toda a sua extensão social e põe a frutificar as diferen-

gas individuais (no sentido do tipo e grau das atitudes) que caracterizam o quadro psicológico de cada aluno. O individualismo ignora as diferenças individuais, a individualização parte exactamente destas”.

3.4. A liberdade e o trabalho

Na educação, como na sociedade em geral, a liberdade pode, por vezes, estar associada a um lado depreciativo, o que nos poderá levar a limitá-la em demasia com receio do fantasma da anarquia; no entanto ela parece-nos uma peça fundamental para a formação da personalidade dos alunos e para uma verdadeira educação democrática. “Certamente, a liberdade não se basta a si mesma, mas é um meio admirável de desenvolvimento” (Dottrens, 1977: 25).

Toda a liberdade tem limites, há a possibilidade de escolha dentro do possível. Dottrens (1977: 25), citando Claparède e Ferrière esclarece que não se trata de deixar a criança livre de fazer o que muito bem lhe agrade, mas de a levar a trabalhar em tais condições que pudesse libertar-se de qualquer inibição, desenvolver-se e progredir por si. O trabalho livre permite que se destaquem as características singulares de cada aluno e na observação desse trabalho livre podemos identificar as características individuais e planificar de acordo a necessidade de cada aluno.

A liberdade dada ao aluno leva à estimulação da sua autonomia, ao treino da capacidade de escolha, no fundo proporciona uma actividade e um envolvimento muito maior, o que só pode ser considerado como um factor positivo.

As aprendizagens são facilitadas quando têm significado para os alunos, aquelas que vêm responder à sua curiosidade natural e resultam do seu papel activo num trabalho de questionamento e de descoberta serão as aprendizagens mais duradouras.

O sentimento de trabalho activo e a vivência da liberdade, em oposição ao trabalho e disciplina impostos, levará à prática de uma auto-disciplina natural devido ao sentimento de responsabilidade.

Respeitar a curiosidade e a actividade natural das crianças é permitir-lhes a possibilidade de movimento e expressão, é respeitar o seu próprio ritmo.

Para isso, o trabalho individualizado, que não tem que ser individual deverá ser uma realidade. Há que distinguir trabalho individualizado e trabalho individual: "O trabalho individual sempre foi usado nas classes. Após a lição colectiva, os exercícios de aplicação são executados por cada criança que apenas conta com ela mesma e até com a proibição, sob pena de ser castigada, de permitir que a auxiliem ou de ajudar alguém" (Dottrens, 1977: 27). Trabalho individualizado é o oposto a um trabalho imposto, com pouco espaço de escolha, um trabalho para todos os alunos, sem atender às diferenças individuais, como nível de inteligência, grau de compreensão, desenvolvimento das aptidões, ritmo de trabalho e preferências.

A liberdade é fundamental para a individualização: "não se pode individualizar o processo educativo sem conhecer as atitudes particulares dos alunos, atitudes que só se revelam numa situação de liberdade" (De Bartolomeis, 1984: 25). O trabalho individualizado é "um trabalho adaptado a cada indivíduo, porque será ele próprio a executá-lo em condições bem precisas. [...] Não consiste [...] em fazer executar individualmente a mesma tarefa por todos, mas em escolher para cada um a tarefa particular que lhe convém" (Dottrens, 1977: 28), e acrescentaríamos até que cada um pudesse escolher a tarefa que mais interesse lhe desperta num conjunto de propostas feitas pelo professor, de acordo com as diferenças individuais dos vários alunos. A liberdade marca, assim, presença no trabalho individualizado ao nível da escolha e da realização, o que o torna mais interessante, porque é feito com mais interesse, mais entrega e originalidade.

3.5. Actividades diversificadas

A diversificação nas actividades da turma deve ser planeada cuidadosamente para que o resultado não seja contraproducente. Perante a dificuldade de se prestar um ensino individualizado, devido ao elevado número de alunos por turma, Moura (1967: 16) considera que "a técnica que melhor permite ao professor dar a necessária assistência aos alunos é a do trabalho com grupos".

O trabalho diversificado, em grupos, permite ao professor dar uma assistência mais directa aos alunos – consiste em dividir a turma em dois ou três grupos, durante alguns períodos do dia, podendo ajudar mais directamente

um dos grupos enquanto os outros realizam trabalho independente, e depois alternando, respondendo melhor às dificuldades e necessidades dos alunos e aproveitando as possibilidades de cada um. O agrupamento dos alunos deverá ser flexível, para que seja mais proveitoso, podendo ser feito de acordo com diferentes objectivos e critérios: habilidades a desenvolver; dificuldades a superar; níveis de conhecimentos, etc.

Moura (1967: 23-24) apresenta seis condições básicas para a realização de trabalho diversificado: 1) promoção de um clima psicológico favorável – as crianças precisam de se sentir estimadas e compreendidas, de expressar livremente as suas ideias e opiniões, de ver os seus contributos respeitados pelo grupo, e assumir responsabilidades para que desenvolvam segurança, autoconfiança, auto-direcção e o sentimento de pertença em relação ao grupo; 2) preparo de fichas e outros materiais para trabalho independente – a existência de material para ocupar as crianças depois de terminarem uma actividade proposta pelo professor evita algum ambiente de perturbação e de indisciplina, este material deve ser preparado de forma a que as crianças o usem sozinhas e que lhes permita a auto-correcção e vai sendo preparado ao longo do ano de acordo com a evolução dos alunos e os seus interesses e necessidades; 3) arrumação funcional da sala de aula – é conveniente que o mobiliário possa ser alterado em função da actividade a desenvolver, no entanto essa alteração não pode ser constante para não prejudicar o rendimento da turma, podendo haver lugares destinados às diferentes actividades; 4) desenvolvimento de habilidades de trabalho independente – quando estiver criado o clima psicológico favorável, o professor reserva um período do dia, no início curto, para o desenvolvimento de trabalho independente, durante o qual os alunos realizarão actividades de livre escolha, combinando com os alunos as condições em que o trabalho se deverá desenvolver, estabelecendo as normas. Durante o trabalho fará uma supervisão geral, circulando pela sala e orientando os alunos quando necessário. Depois de conseguida alguma autonomia nas actividades de escolha livre, o professor passa a propor o trabalho que farão independentemente; 5) transição gradual para o trabalho diversificado – depois de os alunos adquirirem a habilidade de trabalhar sozinhos, o professor poderá tentar a execução de planos de trabalho diversificado, seguindo fases de dificuldade

crescente. Nas primeiras fases não haverá nenhum grupo sob a sua assistência directa, depois o professor dirige um grupo enquanto o outro faz uma actividade de livre escolha e, por ultimo, o professor dá assistência directa a um grupo enquanto o outro faz um exercício formal proposto pelo professor. Um dia lectivo poderá ter períodos de aula expositivos para a turma toda, períodos de trabalho uniforme e períodos de trabalhos diversificados. A reunião harmoniosa dessas técnicas favorece o ensino e a aprendizagem; 6) planeamento adequado das actividades diversificadas – é necessário fazer a previsão dessa diversificação ao organizar o trabalho quer na planificação semanal quer na planificação diária.

3.6. Trabalho de grupo

No plano da formação intelectual, o grupo representa um instrumento essencial. Piaget (1967) apresenta a importância da discussão, das permutas e da colaboração dentro do grupo para a educação da razão. Sem dúvida, o modo de circulação da informação, a possibilidade oferecida a cada qual de falar e de pôr questões devem facilitar a aquisição de conhecimentos, já não sob a forma de memorização mecânica mas em termos de apropriação pessoal.

Trabalhar em grupo exige que se aprenda a viver com os outros, um dos pilares da educação, estando subjacente ao trabalho de grupo a integração social e a vivência democrática. A realização de trabalho em grupo envolve uma série de processos: o diálogo, a troca de ideias; a discussão, onde são analisados os problemas, interesses e necessidades comuns ao grupo; o planeamento cooperativo; a execução das actividades planeadas e a avaliação do trabalho planeado e executado. Assim, o trabalho de grupo “oferece oportunidades valiosas à educação integral, favorecendo a auto-realização, a compreensão de direitos e deveres, as relações humanas, a aceitação de responsabilidades, o desenvolvimento do pensamento crítico e a auto-expressão” (Moura, 1967: 59-60), é a prática da democracia. O trabalho de grupo é um trabalho cooperativo em equipa para atingir um produto comum, quer seja a solução de problemas ou a realização de trabalhos.

O principal objectivo do trabalho de grupo nas crianças é ajudá-las a: desenvolver a compreensão de que as pessoas que têm o mesmo problema

podem resolvê-lo juntas; desenvolver a habilidade de cooperação, baseada no princípio da divisão do trabalho, como forma de obter produção mais perfeita e mais rica; desenvolver o espírito crítico; desenvolver o pensamento criador e adquirir conhecimentos de maneira mais activa

Os métodos do trabalho em grupos têm um outro objectivo: pôr em comum o saber e as capacidades para levar a bom termo uma tarefa pela qual a equipa é responsável, para resolver um problema ou realizar um projecto em conjunto (Mendes, Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 21).

O recurso ao trabalho de grupo deve ser usado não como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar um fim relacionado com a aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades ou a formação de atitudes, não devendo ser usado em demasia, substituindo o trabalho individual, pois há objectivos que só com este tipo de trabalho se conseguem alcançar.

Além de um certo grau de socialização, habilidade para trabalhar independentemente e adaptação ao trabalho diversificado, Moura (1967: 68) aponta como condições básicas para a realização de trabalho de grupo: existência de um clima psicológico favorável (exige a compreensão das relações entre liberdade e disciplina e o desenvolvimento por parte das crianças de auto-disciplina e auto-direcção); desenvolvimento de habilidades sociais (como só se desenvolvem estas habilidades na prática, é trabalhando em equipa que se encontra o campo favorável à sua expansão); desenvolvimento de habilidades de comunicação (estas habilidades são treinadas em actividades específicas: conversas, discussões, apresentação de relatórios, dramatização de situações em que se usam telefonemas, fórmulas de cortesia, cumprimentos e apresentações – elas exigem o uso de vocabulário adequado, uma organização lógica das ideias e uma boa sequência na exposição); provimento de material necessário (a falta do material impossibilita a realização do trabalho, o provimento do material pode ser da responsabilidade do professor ou dos alunos, podendo estes serem convidados à própria partilha de materiais que eventualmente possuam e que sejam úteis para outros grupos); arrumação funcional da sala de aula (a disposição do material deve facilitar a comunicação entre os membros do grupo, sendo que esta é mais espontânea quando os indivíduos se encontram face a face); realização de sessões de treino (depois de adquiridas as condições básicas para a realização de trabalho de grupo já citadas, o trabalho de grupo deve

ser feito de forma progressiva e metódica).

O trabalho por grupos reveste-se de uma importância considerável porque responde, ao mesmo tempo, aos imperativos da vida social e às necessidades da vida afectiva: trabalhar em conjunto dando cada um a sua parte num esforço comum tomando consciência das capacidades e dos limites dos seus camaradas e de si próprio (Mendes, Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 22).

Gourgand (1977: 15 e 16) considera ser mais fácil deixarmo-nos convencer pelos nossos iguais do que por um perito. O grupo é portanto, para cada um, o pretexto para analisar os seus métodos e o seu comportamento, compará-lo ao dos seus colegas, ver como pode melhorá-los. Nesta medida, ele é formativo. Trabalhando em grupo, cada participante dar-se-á conta de que as suas ideias nem sempre são as melhores, que também os outros podem encontrar boas soluções. Pelo contrário, o tímido poderá habituar-se progressivamente ao contacto com os outros, a exprimir as suas opiniões a ver que elas são aceites. A pouco e pouco conseguirá adquirir confiança em si.

Entre os alunos da turma podem constituir-se grupos de trabalho na base de qualquer princípio de "convívio", ou porque se trata de alunos, com nível análogo de aproveitamento. Os grupos podem ainda formar-se devido a interesses comuns por um determinado tema ou projecto (Morrish, 1976: 210).

Os grupos podem constituir-se, alterar-se e voltar a constituir-se consoante as necessidades e os objectivos pretendidos e obedecendo aos mais variados critérios para diferentes situações.

3.7. Escola sem classes

O agrupamento dos alunos flexível e permeável, torna-se mais proveitoso e opõe-se ao agrupamento estanque de alunos em turmas de acordo com a idade e o ano de escolaridade.

Nas diferentes situações e de acordo com os objectivos que se pretendam alcançar, os grupos poderão ser organizados e reorganizados atendendo a diferentes critérios como: pertença, afinidades, aproveitamento, dificuldades, recuperação, cooperação, interesses, divergências, expectativas e outros.

Por um lado a prática de um ensino individualizado, capaz de responder às necessidades de cada aluno pressupõe uma escola sem classes. Por outro lado a abolição das classes implica a individualização do ensino no sentido de que cada aluno recebe um programa à sua medida para cada disciplina com opções livres e algumas opções obrigatórias.

Avanzini (1978: 245-247) aponta várias vantagens da inexistência de classes: a aula já não é suportada uma vez que é escolhida, as crianças aprendem a escolher, a utilizar a sua liberdade, a descobrir o valor relativo das suas opções. A programação, progressão ou os objectivos são centrados não num saber mas num progresso da inteligência, da experiência, da personalidade – a escola agrada aos alunos. O isolamento de cada um é espontaneamente quebrado por múltiplas trocas no local assim como pelo aparecimento de grupos naturais.

Há liberdade na gestão do tempo, o aluno permanece o tempo de que precisa em cada matéria ou actividade, sem no entanto ficar entregue a si próprio porque os professores apresentam-se como conselheiros e vigilantes. As classificações, seriação, notas e exames são eliminados mas procede-se a controlos de conhecimentos no fim de cada fase de trabalho. Os professores já não ensinam, a não ser quando para tal solicitados: nesse caso, a sua intervenção é curta. Estes mantêm-se à disposição dos alunos a horas indicadas, respondendo às suas perguntas numa permuta permanente, considerada muito fatigante mas ainda mais frutuosa.

Segunda parte: As escolas de área aberta (P3) em Portugal

As escolas de área aberta apareceram em Portugal numa tentativa de mudança e de renovação a nível pedagógico, que não foi explicada nem compreendida no tempo.

O projecto das escolas de área aberta teve a sua génese na década de sessenta do século XX numa tentativa de adaptar as condições arquitectónicas das escolas primárias à renovação quantitativa e qualitativa das condições educativas e dos métodos pedagógicos já experimentados em países desenvolvidos. Em Portugal, um conjunto de factos e factores de âmbito nacional e internacional desencadearam o seu aparecimento, bem como a sua trajectória.

Havia uma pressão internacional para que a educação se tornasse realmente acessível a todos, e Portugal não estava isento dessa pressão, até porque ainda não tinha meios físicos suficientes para responder às suas necessidades reais, o que forçou uma evolução dos sistemas de ensino, incluindo o sistema de ensino português, tendo como consequência uma influência mútua, que levou a uma certa homogeneização dos sistemas de ensino. Por outro lado, desenhava-se um clima de cooperação e comunicação internacionais, no que se refere à construção de edifícios escolares.

Na maioria dos países da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), passou a dar-se especial atenção à educação, pois considerava-se a expansão educativa como uma questão determinante do crescimento económico, devendo ser devidamente planeada como investimento para garantir a prosperidade no futuro, o que determinou o seu empenho no Projecto Regional do Mediterrâneo (PRM). O Projecto propunha-se estabelecer, em termos quantitativos, a evolução que deveria sofrer o sistema escolar português, a fim de estar apto a preparar o pessoal qualificado requerido pela economia portuguesa e assim aproximar-se das outras economias europeias. Ligado ao Projecto Regional do Mediterrâneo estava o projecto DEEB (*Development and Economy in Educational Building*), no âmbito do qual, em 1963, foi criado um Grupo de Trabalho sobre Construções Escola-

res constituído por técnicos do Ministério da Educação Nacional (MEN) e do Ministério das Obras Públicas (MOP) que, em 1965, elaborou as Normas para a Construção de Edifícios para o Ensino Primário Elementar.

Outro factor importante foi a criação da Direcção-Geral das Construções Escolares (DGCE) na orgânica do Ministério das Obras Públicas, com a intenção de concentração da responsabilidade das obras de construção, ampliação e conservação dos edifícios escolares, intensificar, com sensíveis economias, o ritmo de instalações escolares bem como o seu apetrechamento.

A influência da OCDE foi determinante na definição das "Normas para a Construção de Edifícios para o Ensino Primário Elementar", em 1965, exemplificadas na Escola-Piloto de Mem Martins, e, em 1970, na elaboração do Projecto Normalizado de Escolas Primárias pela Equipa P3 da DGCE, que viria a dar o nome a essas escolas, sendo frequente serem designadas como escolas P3.

A opção por um projecto normalizado de escolas primárias deveu-se ao facto de, dada a grande carência de edifícios escolares para facultar o ensino primário a todos e a necessidade de construir grande número de novos edifícios no mais curto espaço de tempo em todo o território nacional, não haver tempo, nem verbas, nem técnicos disponíveis para que cada edifício a construir tivesse um projecto especial próprio. Assim um projecto tipo normalizado, repetido e especializado de construção permitiria a utilização de elementos standardizados, pré-fabricados, beneficiando do abaixamento de custo provocado pela produção em série.

Este projecto surge, também, em oposição ao projecto então vigente, baseado na ideia de que os edifícios escolares, assim como o seu equipamento, reclamam uma dupla corrente de renovação que tem origem, por um lado, em novas técnicas pedagógicas e, por outro lado, na contínua revisão dos processos arquitectónicos. As escolas de área aberta vêm responder a aspectos construtivos e a aspectos pedagógicos.

Em termos arquitectónicos, a abertura da escola traduz-se na abertura em termos de espaço, concretizada na interligação entre duas ou mais salas através de uma zona intermédia, a que se deu o nome de zona de trabalho.

Cada agrupamento de espaços constitui um núcleo. Para além dos diferentes núcleos, cada edifício dispõe de outras divisões, nomeadamente um polivalente que, tinha como função paralela, a promoção da abertura à comunidade.

A concepção do edifício escolar traduzia uma concepção do ensino e uma política educacional e o projecto tipo P3 era facilitador de novos métodos pedagógicos que tinham a ver com a pedagogia diferenciada. O objectivo era passar do ensino colectivo, isto é, dirigido indiscriminadamente aos alunos, para o ensino individualizado – um ensino que respeita as diferenças individuais, que facilita a inclusão de todas as crianças, sendo uma das melhores técnicas da escola activa que se querem à medida da criança.

O projecto das escolas de área aberta em Portugal, mesmo com muitas reservas de alguns dos organismos do MEN, que em 1971 deram pareceres que anteviam o falhanço do projecto caso não se tomassem medidas relativas à preparação dos meios humanos e materiais, que propunham a implementação do projecto com as paredes levantadas e com a discordância da Junta Nacional de Educação (JNE) que rejeitava a adesão total aos fundamentos pedagógicos apresentados no projecto, começou a ser implementado um pouco por todo o país e em maior número na década de 80 devido à lei das finanças locais de 79, que passou a responsabilidade da construção e manutenção dos edifícios escolares para a tutela das câmaras municipais, que se agradaram do projecto devido a motivos de ordem construtiva e financeira.

Assim, tudo foi desenvolvido, aparentemente, sem a unanimidade e sem o devido investimento por parte das entidades competentes: as escolas de área aberta, Projecto – Tipo P3, começaram a funcionar em Portugal sem a devida regulamentação, formação, sensibilização e motivação dos professores para o trabalho nesse tipo escolas. Houve um enorme vazio temporal até que as entidades responsáveis actuassem, dando uma resposta às dificuldades sentidas e ao descontentamento que se começou a gerar por entre toda a comunidade escolar. Tendo consciência da situação criada, surge assim, apenas em 1980, um programa de apoio aos professores das escolas de área aberta.

Foi lançada uma experiência pedagógica em edifícios escolares de área

aberta tipo P3 que decorreu entre o ano lectivo 1980/1981 e 1984/85, com o objectivo viabilizar o projecto de arquitectura escolar e respectivo projecto pedagógico que lhe estava subjacente. A experiência conseguiu provar que com alguma formação e estabilidade na equipa dos professores era possível trabalhar em área aberta pondo em prática uma pedagogia de partilha e de individualização/diferenciação, fazendo mesmo um trabalho de disseminação das práticas pedagógicas a escolas vizinhas. No entanto, não impediu que muitas vozes continuassem a pedir o levantamento das paredes e que se levantassem efectivamente, mantendo a prática pedagógica tradicional – a viabilização deste projecto de arquitectura escolar não foi conseguido na sua plenitude. Também seria difícil que uma experiência pedagógica viabilizasse por si só todo o projecto, muito menos quando falamos de uma experiência realizada apenas em cinco escolas, com um limite temporal bastante reduzido e com falta de apoios financeiros e de todo o tipo.

Houve uma incapacidade ou falta de vontade do sistema em perceber as questões fundamentais inerentes às escolas de área aberta, o que foi levando ao levantamento das paredes e ao fim das áreas abertas.

1. Aparecimento do projecto das escolas de área aberta em Portugal

1.1. Clima internacionalmente favorável

A educação como um direito para todos em novos contextos

A aspiração da humanidade a um mundo mais justo, no pleno respeito dos direitos e das liberdades, que seria mais facilmente concretizada através da educação, aprofundou-se depois da segunda Guerra Mundial, com o aparecimento de organizações internacionais como a ONU e sobretudo a UNESCO, passando a educação, cada vez mais, a ser encarada como um direito de todos os seres humanos e um dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. A educação para a democracia e na democracia garantiria um mundo mais justo.

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia-geral da ONU a 10 de Dezembro de 1948, é reconhecida a educação como um direito para todos, concretizado no Artigo 26.º: “1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito” (ONU, 1948). Fica assim a responsabilidade do estado em criar condições para que a todos seja acessível a educação de forma gratuita e que esta seja orientada para o desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais, devendo promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos.

O direito à educação volta a ser reforçado em 1959, com a aprovação da Declaração sobre os Direitos da Criança. No Artigo 28.º os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação tendo em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da igualdade de oportunidades comprometendo-se a tornar o ensino primário obrigatório e gratuito

para todos e a tomar medidas para encorajar a frequência escolar regular e a reduzir as taxas de abandono escolar. No ponto 3 há a referência a que os Estados Partes promovam e encorajam a cooperação internacional no domínio da educação, nomeadamente de forma a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e a facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos modernos métodos de ensino (ONU, 1959).

Havia, então, uma pressão internacional para que a educação se tornasse realmente acessível a todos, e Portugal não estava isento dessa pressão, até porque ainda não tinha meios físicos suficientes para responder às necessidades reais, como veremos. Essa pressão globalizante conduz a uma evolução dos sistemas de ensino, incluindo o sistema de ensino português, tendo como consequência uma influência mútua que leva a uma certa homogeneização dos sistemas de ensino.

A União Internacional de Architectos (UIA)

Por outro lado, desenhava-se um clima de cooperação e comunicação internacionais, no que se refere à construção de edifícios escolares. Em 1948, a Reunião Internacional dos Architectos (RIA) e o Comité Permanente Internacional de Architectura fundiram-se num só organismo: a União Internacional dos Architectos (UIA)². A UIA propunha a comunicação e reforço dos laços, nos seus estatutos. Portugal foi um dos países fundadores da UIA e o arquitecto Pardal Monteiro (1897-1957) assumiu a presidência da comissão provisória. No Congresso de 1951, aprovava-se que se elaboraria uma carta das construções escolares, onde se inscreveriam os requisitos mínimos das escolas e criou-se então a Comissão das Construções Escolares.

Conselho da Europa

Surge um movimento de renovação internacional baseado na abertura do qual se pode ver mais tarde, no Relatório de Síntese do 1º Simpósio “A continuidade entre a educação pré-escolar e o ensino primário” promovido pelo Conselho da Europa em 1975 o estímulo: “recomenda-se aos Estados: – que procedam a análises ecológicas da construção de novas instalações e

² In: <http://www.uia-architectes.org/count-uia.shtml>

apetrechamento dos estabelecimentos escolares; – que prevejam, em particular, escolas de área aberta ou salas intercomunicáveis que possam ser utilizadas para as actividades e reuniões diversas dos alunos, professores e pais e para as actividades dos tempos livres (Conselho da Europa, 1979: 56-57)

O Projecto Regional do Mediterrâneo

Para ajudar a reconstruir a Europa após a II Guerra Mundial, o Plano Marshall foi implementado pela OECE – Organização Europeia de Cooperação Económica (1948-1960), a que sucedeu a OCDE (Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico) de que Portugal fazia parte.

Na maioria dos países da OCDE, passou a dar-se especial atenção à educação, pois considerava-se a expansão educativa como uma questão determinante do crescimento económico

Em 1959, com Marcelo Caetano como Ministro da Presidência, Francisco de Paula Leite Pinto (1955/07/07 – 1961/05/04), ministro da Educação Nacional de 7 de Julho de 1955 a 4 de Maio de 1961, consciente da necessidade de planear quantitativamente o sistema educativo nacional solicita à OCDE que se realize um diagnóstico sobre as necessidades educativas em Portugal, tendo daí resultado o Projecto Regional do Mediterrâneo. O Projecto propunha-se estabelecer, em termos quantitativos, a evolução que deveria sofrer o sistema escolar português durante certo período de tempo, a fim de estar apto a preparar o pessoal qualificado requerido pela economia portuguesa (Carvalho, 1985). Trata-se, pois, essencialmente, de uma análise feita à luz de pontos de vista económicos. O período de tempo considerado foi de quinze anos, de 1960 a 1975.

O Projecto Regional do Mediterrâneo foi o projecto que recebeu o maior empenhamento e apoio intelectual, financeiro e político na história da OCDE, tendo incluído, para além de Portugal, a Grécia, a Itália, a Espanha, a Turquia e a Jugoslávia (Brandão, 1991). E foram criadas equipas nos vários países para estudarem as necessidades de evolução da educação para efeitos de apoio do seu desenvolvimento económico, uma vez que se considerava que a evolução no campo educativo era determinante do crescimento económico. O empenho dos Estados e da OCDE no PRM ilustra a convicção generalizada nos anos 60 de que a educação era um elemento fulcral para o

crescimento económico, devendo ser devidamente planeado como investimento para garantir a prosperidade no futuro.

O grande objectivo de se atingirem níveis materiais de vida e progresso social superiores aos de então, de forma a uma aproximação às economias europeias reivindica a necessidade de realização de um esforço que exigia “uma população activa com qualificação decisivamente superior” (Portugal, 1964: 49). Decorrente deste objectivo tornava-se imperioso resolver o problema da escassez de instalações escolares verificada em todo o país, o que dificultava o alargamento da escolaridade obrigatória para mais duas classes a partir do ano lectivo 1965/1966. Assim, “numa primeira aproximação, as necessidades médias anuais de construção poderiam avaliar-se em 530, 1520, 280 salas por ano, respectivamente, nos períodos de 1960/64, 1965/69, 1970/74” (Portugal, 1964: 137) tendo em consideração a utilização das instalações em regime duplo e reconhecendo que as necessidades estivessem a ser subavaliadas pois não consideravam a substituição de instalações a funcionar em condições deficientes.

1.2. Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares

Ligado ao Projecto Regional do Mediterrâneo estava o projecto DEEB (*Development and Economy in Educational Building*), no âmbito do qual, em 1963, foi criado um Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares constituído por técnicos do Ministério da Educação Nacional e do Ministério das Obras Públicas, de que faziam parte os arquitectos: Maria do Carmo F. Ribeiro Matos, Augusto Brandão e José Costa e Silva; os engenheiros: Vítor Quadros Martins, Artur M. Gonçalves e José Marques da Silva; os consultores pedagógicos: Campos Tavares, António Henriques, Lopes Sequeira e Alambre dos Santos; dos estudos especiais: o Eng. Cruz de Azevedo na electrónica e o Eng. Cavaleiro e Silva (Laboratório Nacional de Engenharia Civil – LNEC) na insonação. Esse Grupo trabalhou sob a orientação de um consultor nomeado pela OCDE, o arquitecto Guy Oddie.

Em 1965, o Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares elaborou as Normas para a Construção de Edifícios para o Ensino Primário Elementar, que definiam: a área para aulas normais, a área da sala polivalente, a área de ensino total, o número de espaços para a administração, professores e

peçoal, o número de instalações sanitárias para alunos e peçoal, o número de aparelhos sanitários (sanitas, urinóis e lavatórios), a área de terreno por aluno, a área de pavimento por aluno e a área de ensino por aluno, diferenciando as escolas rurais e urbanas e ainda as masculinas das femininas e as mistas. “Estas normas foram submetidas à apreciação do Conselho Superior de Obras Públicas, que propôs algumas alterações e cujo parecer foi homologado por S. Ex.^a o Ministro das Obras Públicas. Apesar disso, as Normas não chegaram a entrar em vigor” (Matos, 1970a: 32).

1.3. A Escola-Piloto de Mem Martins

O Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares efectivou as Normas que redigiu ao projectar uma escola primária para 160 alunos, foi construída no âmbito da Lei 2107 de 5 de Abril de 1961 e do plano de obras da antiga Delegação de Construções para Escolas Primárias, a Escola-Piloto de Mem Martins.

Essa escola foi construída em Mem Martins – Sintra, cedendo a Câmara Municipal de Sintra um terreno apto em termos construtivos e bem localizado (que, devido à sua proximidade de Lisboa, permitia um acompanhamento assíduo por parte do Grupo de Trabalho das Construções Escolares) e assumindo o encargo legal para a manutenção da cantina. O Eng. Eduardo de Arantes e Oliveira, ministro das Obras Públicas, dada a “vasta informação técnico-científica de que dispunha permitiu que acompanhasse o desenvolvimento da construção escolar, em vários países, e que tomasse decisões fundamentadas, quanto à evolução dos edifícios que em Portugal iam sendo construídos e equipados” (Beja, 1996: 170), e a construção da escola veio dar cumprimento às tarefas estipuladas num contrato celebrado em 31 de Dezembro de 1963 entre o Governo Português, o seu Ministério (Obras Públicas) e a OCDE, contrato válido até 30 de Junho de 1966. “Embora lhe tenha sido conferido o estatuto de Escola-Piloto, por despacho de S. Ex.^a o Ministro da Educação Nacional, de 3 de Agosto de 1967, a Escola de Mem Martins não chegou a beneficiar de um esquema de acompanhamento e controlo sistemáticos...” (Matos, 1970a: 35).

Na imprensa especializada em arquitectura valorizava-se o projecto da Escola-Piloto, bem como o trabalho em equipa do Grupo do MOP e do MEN,

salientavam-se os aspectos positivos, "... a organização das salas de aula, bem adequada ao ensino formal ou às actividades livres ou de grupo e dispondo de recantos para trabalhos manuais devidamente equipados (e diferentes por intenção experimental em cada uma das salas); uma sala polivalente que se prolonga se necessário na sala imediata, solução simultaneamente económica e eficiente; um mobiliário cuidado. [...] [Considerando-o inovador] No panorama das nossas construções escolares este projecto apresenta-se praticamente sem antecedentes" (Duarte, 1967: 168). No entanto, e ao mesmo tempo, Carlos Duarte (1967: 168) coloca muita cautela e trava o entusiasmo dizendo que "...não interessa já fazer a crítica às escolas do plano dos centenários, cuja inoperância técnico-pedagógica não deixa margem para discussão. Mas interessa verificar que as poucas realizações contra a maré tentadas em Lisboa e no Porto pouco mais nos deram que a expressão moderna de erros antigos".

A arquitecta Maria do Carmo Matos (1970a: 35) refere a inclusão de uma sala polivalente como o aspecto das Normas que mais discutível pode parecer dada a sua pequena utilização na Escola-Piloto, no entanto aponta os factores que condicionam a sua utilização: a forma como está inserida no edifício (voltada ao quadrante norte, é a sala mais fria da escola); a falta de abastecimentos para o aquecimento e cantina; a não nomeação de empregada de cozinha; associados à falta de motivação para a utilização didáctica e a não compreensão das possibilidades do seu aproveitamento para a promoção cultural e social da localidade, levaram à não utilização do espaço mas não invalida a sua validação enquanto norma.

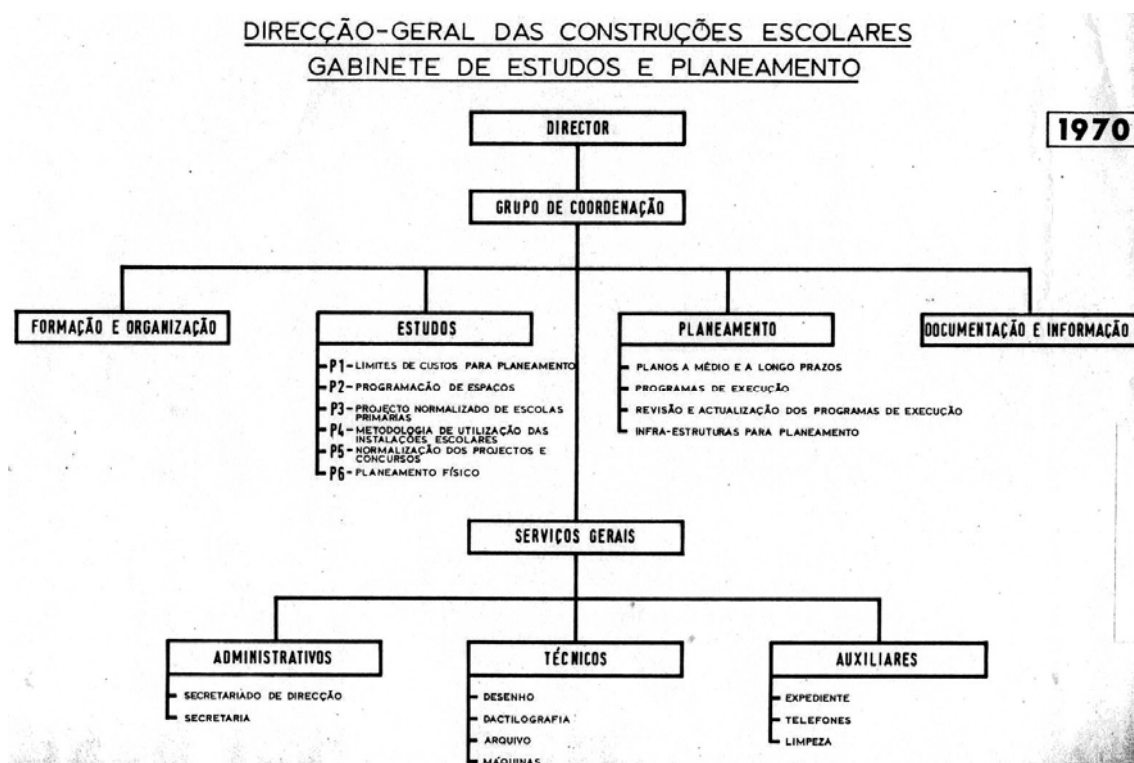
A análise feita ao funcionamento da Escola-Piloto de Mem-Martins não veio colocar em causa nenhuma das normas, pelo que daí saiu a sua validação para futuras construções escolares.

1.4. Direcção-Geral das Construções Escolares e equipa de projecto P3

Mais tarde, o Decreto-lei n.º 49.169, de 5 de Agosto de 1969, criou, na orgânica do Ministério das Obras Públicas, a Direcção-Geral das Construções Escolares (DGCE). De acordo com o preâmbulo do diploma, era intenção do Presidente do Conselho de Ministros (Prof. Marcelo Caetano) e Ministro das Obras Públicas (Eng. Rui da Silva Sanches), intensificar, com sensíveis econo-

mias, o ritmo de instalações escolares e o seu apetrechamento. Considerava-se que se tornara impraticável continuarem as obras de construção, ampliação e conservação a cargo de vários serviços do Ministério das Obras Públicas, cada um dedicado a certo tipo de estabelecimentos.

Dentro do Gabinete de Estudos e Planeamento, parte integrante da DGCE, e de acordo com o organigrama de 1970, havia várias equipas de trabalho, que se dedicavam a diferentes actividades: P1 – Limites de Custos para Planeamento; P2 – Programa de Espaços; P3 – Projecto Normalizado de Escolas Primárias; P4 – Metodologia de Utilização das Instalações Escolares; P5 – Normalização dos Projectos e dos Concursos; P6 – Planeamento Físico.



Organigrama cedido pela Dra. Filomena Beja e pela arquitecta Júlia Serra no dia 9 de Dezembro de 2005

O Gabinete de Estudos e Planeamento da Direcção-Geral das Construções Escolares (MOP/DGCE/GEP) propôs-se realizar, a partir de 1970, o programa para o estudo de novos edifícios para escolas primárias. O trabalho passava pela: – elaboração do estudo de base de orientação e recomendação para todos os novos edifícios de escolas primárias a construir no país; – revisão das normas elaboradas pelo Grupo de Trabalho sobre Construções

Escolares (projecto DEEB da OCDE); – utilização provisória das referidas normas; – difusão das Normas a que deverão obedecer os projectos durante um período de tempo a estabelecer; – organização de um colóquio público para discussão, esclarecimento e obtenção de sugestões; – estudos de organização de espaços, equipamento e mobiliário; – estudos de condições de conforto; – informação e documentação sobre escolas primárias. O projecto deveria estar pronto num curto espaço de tempo, até Setembro de 1970. Seria uma solução provisória a adoptar no 2.º triénio do Plano de Fomento (de 70 a 73).

A equipa³ de projecto P3, encarregue do Projecto Normalizado de Escolas Primárias, a quem caberia muito do trabalho referido anteriormente, foi inicialmente constituída por quatro técnicos afectos à DGCE e por quatro especialistas da área da educação.

Na fase inicial do trabalho, o perito inglês arquitecto Guy Oddie, da assistência técnica da OCDE e consultor de todos os trabalhos do projecto DEEB, deslocou-se a Portugal várias vezes para colaborar com o Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares.

O colóquio nacional previsto para Novembro de 1970 onde se iriam confrontar ideias entre técnicos (arquitectos, engenheiros, planeadores e industriais de construção) e utentes (professores e representantes das comunidades locais) com a participação do arquitecto Guy Oddie não veio a se realizado⁴. Segundo a Dra. Filomena Beja este colóquio terá sido substituído por sessões de esclarecimento junto de entidades locais, não com o objectivo de troca de ideias mas com o objectivo de prestar esclarecimentos aos responsáveis quanto à implementação do projecto em termos construtivos e arquitectónicos⁵.

³ Faziam parte da equipa a arquitecta Maria do Carmo F. Ribeiro Matos, responsável pelo projecto (que fez parte do Grupo de Trabalho sobre Construções Escolares, atrás referido, constituído em 1963); o engenheiro civil José Carlos Borges de Frias; os arquitectos estagiários Miguel Chalbert Santos e Sérgio Ramires Coelho; Artur Lopes Sequeira, representante da Direcção-Geral do Ensino Primário; Maria da Graça L. Portela Fernandes, professora do Ensino Técnico Profissional, Maria Isabel Rodrigues Anjo, professora do Ensino Primário destacada da Fundação Calouste Gulbenkian e Maria de Lourdes Serôdio Rosa, representante do Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa (GEPAE).

⁴ Informação recolhida em entrevista realizada no dia 9 de Dezembro de 2005 à Dra. Filomena Beja e à arquitecta Júlia Serra, que exerceram o trabalho de documentalistas do Projecto Normalizado de Escolas Primárias (P3).

⁵ Entrevista telefónica no dia 16 de Janeiro de 2006 realizada à Dra. Filomena Beja.

2. O projecto arquitectónico

2.1. Projecto normalizado de escolas primárias

As ideias mestras que presidiram à elaboração do estudo de base do projecto normalizado de escolas primárias foram condensadas no extracto do artigo que o arquitecto Juan Manuel Boggio Videla publicou na revista *Summa* de 17 de Junho de 1969: "Os edifícios destinados a actividades educativas, assim como o seu equipamento, são actualmente solicitados por uma dupla corrente de renovação que tem origem, por um lado, em novas técnicas pedagógicas e, por outro lado, na contínua revisão dos processos arquitectónicos. Estes dois factores de transformação vinculam-se a muitos outros, igualmente móveis, que determinam a situação actual da nossa cultura" (Videla *in* Matos, 1970a: 5).

A opção por um projecto normalizado de escolas primárias deveu-se ao facto de, dada a grande carência de edifícios escolares para facultar o ensino primário a todos e a necessidade de construir grande número de novos edifícios no mais curto espaço de tempo em todo o território nacional, não haver tempo, nem verbas, nem técnicos disponíveis para que cada edifício a construir tivesse um projecto especial próprio. Assim um projecto tipo normalizado, repetitivo e especializado de construção permitiria a utilização de elementos standardizados, pré-fabricados, beneficiando do abaixamento de custo provocado pela produção em série.

O projecto normalizado foi concebido para as escolas primárias, mas, desde logo foi referido, que em situações de necessidade, pudesse servir temporariamente outro ciclo, dada a grande adaptabilidade do edifício.

Este projecto surge em oposição ao projecto então vigente. A arquitecta Maria do Carmo F. Ribeiro Matos (1970a) e a sua equipa apontam falhas aos edifícios até então construídos: distinção incorrecta entre Tipo Rural e Tipo Urbano, por várias razões mas principalmente porque os projectos não estão adaptados às características específicas do meio, tendo o projecto do tipo rural sido criado apenas com a intenção de reduzir o custo da construção; problemas de capacidade (de 320 alunos no máximo, número insuficiente para as grandes cidades) e de ampliação (embora possível em grande parte dos casos, tinha o agravamento da dificuldade e dos custos elevados); as condições

pedagógicas que esse projecto oferece são insuficientes em espaços de ensino (pequeno e inadaptado a técnicas pedagógicas modernas), em equipamento (pouco mais que o quadro de giz, mesas e cadeiras) e em conforto (pouca luz natural, má ventilação e aquecimento, ausência de tratamento acústico...); inexistência de instalações para professores, para arrecadações e inadequadas instalações escolares para outros fins; difícil adaptabilidade a diferentes locais; e, por último, os materiais empregados, bem como as soluções construtivas dispendiosas, desactualizadas, não permitiam o uso de técnicas mais evoluídas e eram de morosa construção.

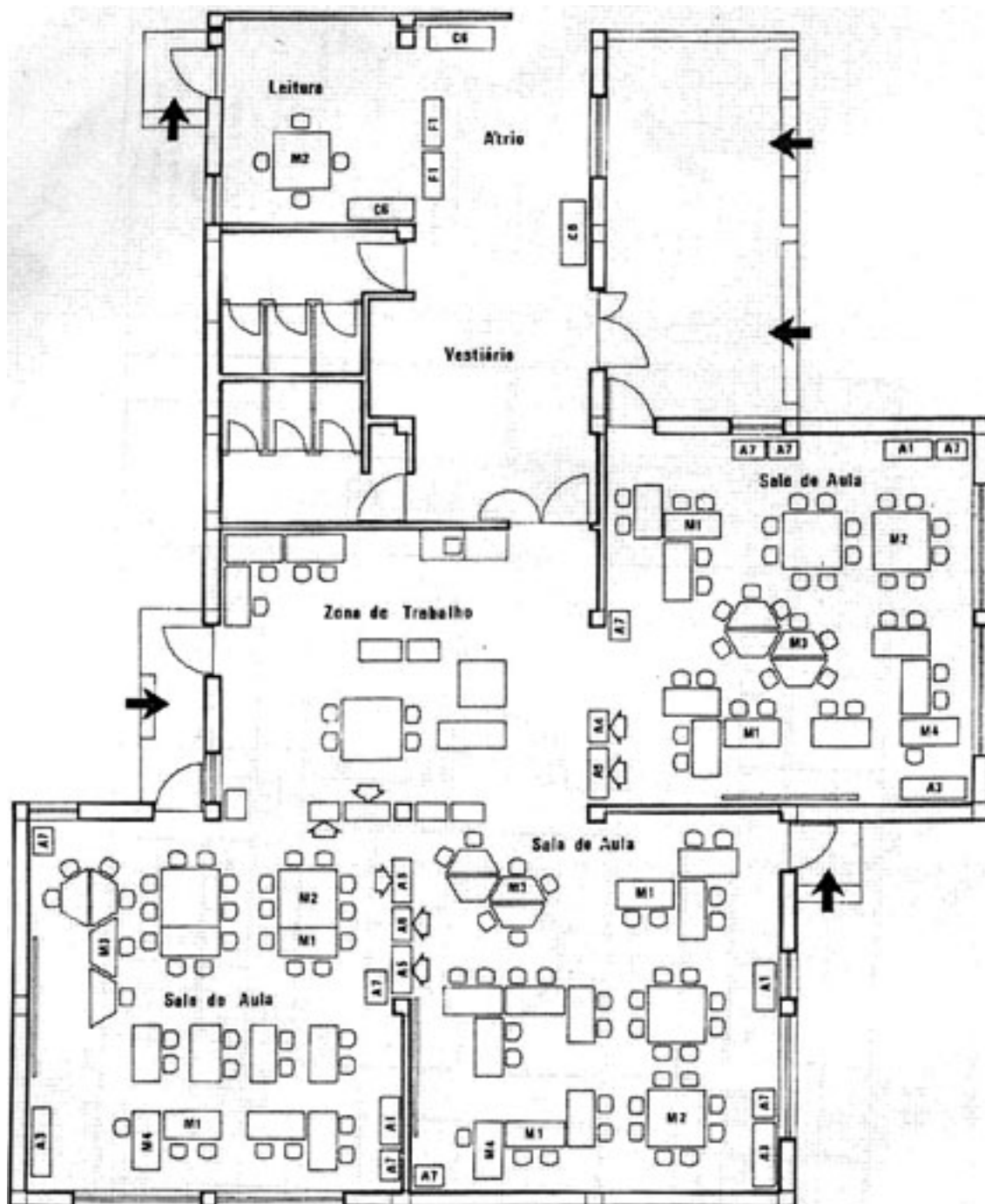
A equipa P3 assumiu a responsabilidade de um projecto tipo, com todos os seus inconvenientes: monotonia devido à sua grande repetição; dificuldade de integração total no terreno, na paisagem, na urbanização e nas condições específicas do clima local; possibilidade de estagnação (repetição durante largos períodos de tempo sem se adaptar à evolução do ensino e das técnicas pedagógicas e construtivas) (Matos, 1970a: 14), mas advertiu para a necessidade de uma actualização e correcção permanentes através de uma revisão periódica dos projectos dos edifícios, equipamento e mobiliário, tendo em conta a evolução das necessidades dos utentes e das técnicas utilizadas.

2.2. Área aberta: programação dos espaços, mobiliário e equipamento

O projecto normalizado de escolas primárias referia-se a escolas de área aberta, que devem o nome ao facto de serem de área aberta em termos de comunicação física e colaboração dentro da escola e em termos de abertura ao meio e à integração da comunidade.

A escola era aberta ao meio e à integração da comunidade, na medida em que funciona como centro de promoção cultural da mesma comunidade. Aumentar-se-ia a rentabilidade da escola se esta fosse utilizada, nos períodos vagos, para outros fins: actividades educativas e culturais, conferências, palestras, reuniões e aprendizagem de actividades suplementares, servindo adolescentes e adultos. Para isso, os edifícios escolares deveriam ser equipados com bibliotecas e meios audiovisuais (projectores, gravadores, etc.) particularmente indicados para actividades culturais. Pretendia-se maior ligação entre o ensino e a vida, trazendo, assim, benefícios para a criança e para a comunidade.

A comunicação física dos espaços caracteriza-se pela interligação entre duas ou mais salas através de uma zona intermédia, denominada de zona de trabalho. Cada agrupamento de espaços constitui um núcleo.



Escola primária, tipo P3 (imagem retirada de Vamos falar de escolas de Filomena Beja (1979))

De acordo com o Projecto Normalizado de Escolas Primárias (1970), pretendia-se que o edifício das escolas primárias funcionasse como exemplo de técnicas de construção, higiene e conforto, promovendo a aplicação de novas técnicas de construção e de materiais, mas também a criação de hábitos de limpeza e salubridade nas habitações – instalações sanitárias, esgotos, ventilação, etc.

A arquitecta responsável pelo projecto normalizado de escolas, tipo P3 – Manuela Bruxelas, defende: “ Do meu ponto de vista os edifícios escolares não devem ser feitos a pensar-se que irão durar muitas gerações. As técnicas de ensino evoluem rapidamente e desajustam os edifícios construídos tradicionalmente sob a forma de grandes blocos não transformáveis. Acho que se deve recorrer a uma construção evolutiva que permita transformar: abrir espaços, substituir paredes, amover divisórias e que, sobretudo, seja uma construção que se faça muito rapidamente, respondendo à carência de instalações que constantemente verificamos, por toda a parte” (Manuela Bruxelas *cit in* Beja, 1979: 72). A equipa P3, tendo em atenção a evolução dos métodos e técnicas de ensino e pressupondo a longevidade dos edifícios, defendeu a necessidade de os espaços de ensino não condicionarem a evolução futura, tornando-os facilmente transformáveis” (Matos, 1970a: 52) – a grande adaptabilidade, flexibilidade, maleabilidade e capacidade de transformação dos espaços são assim os grandes pressupostos de todo o projecto.

Em relação à programação dos espaços, no projecto faz-se a distinção entre zonas de ensino (espaços directamente ligados ao ensino) e zonas complementares.

A zona de ensino engloba: – A zona de aula com espaço mínimo para uma turma com o máximo de quarenta alunos; – A zona de trabalho que tanto podia corresponder a uma só sala como a um conjunto de salas, tinha pavimento facilmente lavável e um ponto de água, o que tornava a zona ideal para os trabalhos manuais de expressões e podia funcionar como zona de expansão da sala de aula em termos de actividades e de espaço; – A zona polivalente, um espaço destinado a realizar actividades de conjunto da escola e até da comunidade exterior, e, como o próprio nome indica, podia ser utilizado em diversos tipos de actividades, desde festas, jogos, repre-

sentações teatrais a recreio em dias em que não fosse possível utilizar o exterior e até poderia servir também de refeitório, no caso de não haver instalações para o efeito, o polivalente estava projectado apenas para escolas com capacidade superior a 120 alunos por motivos económicos, nas escolas mais pequenas a zona polivalente é conseguida pela organização das zonas de aula com as zonas de trabalho de forma a ficar um espaço amplo.

A zona complementar engloba: – instalações para fornecimento de refeições (um espaço para servir refeições quentes, para aquecer leite ou refeições trazidas de casa) de dois tipos, em que nas escolas com capacidade até 120 alunos teriam apenas o equipamento básico (o tipo I) e nas escolas com 120 alunos ou mais terem mais equipamento e maiores dimensões (o tipo II). Este espaço poderia ser o polivalente e poderia haver a construção de cantina; – instalações para professores, as salas de professores incluídas em todo o tipo de escolas, de várias dimensões, sendo que nas escolas de capacidade superior a 160 alunos inclui-se também um gabinete para o director, um espaço para secretaria e outro para gabinete médico; – duche, destinado a promover hábitos de higiene nas crianças que não tivessem condições de o fazerem nas suas casas; – instalações sanitárias; – vestiários; – zona de arrumos.

De acordo com o projecto normalizado de escolas primárias (Matos, 1970a: 52), os espaços a incluir variavam de acordo com o tipo de edifício em questão, ou seja de acordo com a capacidade dos edifícios. Os edifícios com lotação de 40 alunos teriam uma zona de aula, uma zona de trabalho, uma cozinha, uma sala de professores, uma ou duas casas de banho, um duche e não teriam polivalente. Os edifícios com lotação de 80 alunos teriam duas zonas de aula, uma ou duas zonas de trabalho, uma cozinha, uma sala de professores, uma ou duas casas de banho, um duche e não teriam polivalente. Os edifícios com lotação de 120 alunos teriam três zonas de aula, de uma a três zonas de trabalho, uma cozinha, uma sala de professores, de uma a três casas de banho para alunos e uma para professores, um duche e não teriam polivalente. Os edifícios com lotação de 160 alunos teriam quatro zonas de aula, de uma a quatro zonas de trabalho, duas cozinhas, uma sala de professores, de uma a quatro casas de banho para alunos e

uma para professores, um duche e um polivalente. Os edifícios com lotação de 200 alunos teriam cinco zonas de aula, de duas a cinco zonas de trabalho, duas cozinhas, duas salas de professores, de duas a cinco casas de banho para alunos e uma para professores, um duche e um polivalente. Os edifícios com lotação de 240 alunos teriam seis zonas de aula, de duas a seis zonas de trabalho, duas cozinhas, duas salas de professores, de duas a seis casas de banho para alunos e uma para professores, um ou dois duches e um polivalente. Os edifícios com lotação de 320 alunos teriam oito zonas de aula, de duas a oito zonas de trabalho, duas cozinhas, duas salas de professores, de duas a oito casas de banho para alunos e duas para professores, um ou dois duches e um polivalente. Os edifícios com lotação de 360 alunos teriam nove zonas de aula, de três a nove zonas de trabalho, duas cozinhas, duas salas de professores, de três a nove casas de banho para alunos e duas para professores, um ou dois duches e um polivalente. Os edifícios com lotação de 400 alunos teriam dez zonas de aula, de três a dez zonas de trabalho, duas cozinhas, três salas de professores, de três a dez casas de banho para alunos e duas para professores, um ou dois duches e um polivalente. Os edifícios com lotação de 480 alunos teriam doze zonas de aula, de três a doze zonas de trabalho, duas cozinhas, três salas de professores, de três a doze casas de banho para alunos e duas para professores, um ou dois duches e um polivalente.

A programação de espaços e as suas funções polivalentes são depois complementadas com o mobiliário e o equipamento facilmente transportável, permitindo organizar e reorganizar rapidamente o espaço.

O mobiliário desempenha um papel importante nesta concepção de escola de área aberta e foi cuidadosamente pensado pela equipa P3, tendo em atenção o seu custo e robustez. O facto de ele ser facilmente deslocável e permitir alterar rapidamente a organização interior do espaço favorece uma pedagogia activa, a diversificação e desenvolvimento de actividades de expressão, experimentação e pesquisa. No fundo, todo o espaço tem funções polivalentes, permitindo uma grande riqueza de trabalho proposto e desenvolvido. " O aluno é o centro do ensino – segundo esta concepção, o aluno trabalha individualmente ou em grupo (duma ou várias turmas) o que implica necessidade de espaços diferentemente concebidos e de mobiliário

adaptável” (Matos, 1970b: 11).

A polivalência e flexibilidade do espaço seriam conseguidas por paredes ou divisórias amovíveis com as melhores características possíveis de isolamento sonoro e térmico ou por móveis do tipo armários ou estantes de funções múltiplas (Matos, 1970a: 40).

A equipa P3 deu grande importância à substituição de paredes fixas por armários porque, além de servirem para guardar materiais, as suas costas podiam ser aproveitadas para quadros de giz e expositores e serem facilmente amovíveis, permitindo uma mais frequente alteração da arrumação interior, tanto no seguimento da programação das aulas como em períodos extra-lectivos para programação de actividades para alunos ou para a restante comunidade. No caso das escolas com capacidade até 120 alunos que não tinham a zona polivalente, esta era conseguida pela organização das zonas de aula com as zonas de trabalho de forma a ficar um espaço amplo em que os armários e outro mobiliário seriam facilmente deslocados. Nessas mesmas escolas, no que diz respeito às instalações para fornecimento de refeições pretendia-se que fossem instalações pequenas e de baixo custo, podendo ter apenas um armário com um pequeno fogão, um lava-loiças e prateleiras para arrumos e o objectivo “a exemplo daquilo que é feito noutros países, é projectar mesas de refeitório de tal modo que possam servir para cadeiras de adultos através de uma rotação a partir do eixo horizontal” (Matos, 1970b: 24). Nos núcleos de aulas, todas as superfícies verticais (paredes, armários...) tinham fins didácticos ou decorativos, permitindo a exposição de trabalhos e a realização de pinturas (Matos, 1970b: 23).

Na promoção da pedagogia activa, os bancos e as mesas de trabalho eram, também, facilmente deslocáveis para promoção do diverso tipo de trabalho, em grupo ou individual, podendo facilmente tirar-se o máximo partido de ambos.

A equipa P3, embora assumindo “que não é o edifício por si só que poderá tornar uma escola boa ou má, uma escola onde se aprende, ou onde não se aprende” reconhece que “o ambiente (edifício e mobiliário) contribui grandemente para a educação das crianças” (Matos, 1970b: 27).

2.3. Esquema de solução

No lugar de um ante-projecto, devido às características particulares deste tipo de projecto, a equipa P3 achou mais útil e decidiu elaborar um Esquema de Solução, organizado de forma a dar uma visão global das possibilidades das soluções propostas para o desenvolvimento do projecto de cada escola. De acordo com esse Esquema de Solução, o projecto é: – repetitivo (mas apresenta diferentes soluções para uma mesma lotação, evitando assim a monotonia e rigidez do projecto-tipo, com uma solução de núcleos e módulos de ligação que permitem grande variedade); – experimental (constante assistência e modificação do projecto conforme as deficiências verificadas, solução de área coberta e tipo de paredes que permitem alterações); – maleável (edifício transformável para variadíssimas situações, diferentes tipos de ensino, diferentes tipos de utentes, actividades extra-escolares, solução de compartimentação interior que não condiciona o espaço); – flexível (adapta-se às características dos terrenos e às possíveis ampliações futuras, solução de núcleos e de módulos de ligação variáveis, vencendo desníveis e várias orientações); – adaptável a regiões e Climas (estudo de diferentes tipos de coberturas, escolha de diferentes materiais e diferentes tipos de aquecimento) (Matos, 1970b: 5-6).

A partir do esquema de solução a construção de cada escola seria programada de acordo com as características do terreno, do clima, da futura utilização, do número de alunos, etc. Depois, para cada caso seria encontrada a melhor solução através da combinação dos núcleos, dos módulos de ligação e das diferentes matérias. Basicamente, e de uma maneira muito simples, a construção funcionava como se de peças de “legos” se tratasse, explica a arquitecta Júlia Serra⁶, sendo que cada edifício é diferente de todos os outros.

A equipa P3 teve em consideração três preocupações:

- 1) Preocupação com os sistemas construtivos, traduzida no emprego de materiais de fácil obtenção no mercado português, na facilidade de manutenção e conservação dos materiais, na standardização de elementos construtivos, no emprego de materiais alternativos de acordo com as diferenças

⁶ Em entrevista realizada no dia 9 de Dezembro de 2005.

regionais e na rapidez de execução.

2) Atenção às características da indústria de construção, optando pela simplicidade de processos construtivos a pensar nos pequenos empreiteiros, a quem se destinariam estas obras pelo seu reduzido custo, utilização de maquinaria simples e de baixo preço, pela leitura fácil das peças do projecto, por elementos construtivos standardizáveis, fáceis de executar, de produção nacional e de peso reduzido.

3) Preocupação com as características evolutivas dos edifícios escolares, tendo em conta a evolução dos programas, métodos e técnicas de ensino, o que se reflectiu na arrumação dos espaços e na possibilidade de os delimitar ou alargar e no equipamento fornecido que permitiria diversas utilizações, na facilidade em fazer futuras ampliações do espaço educacional, na modificação do espaço com facilidade.

3. O modelo pedagógico das escolas de área aberta

3.1. Elementos de base

O modelo de escola de área aberta (*open plan school / escuela de espacio abierto / école à aire ouverte*) foi desenvolvido e experimentado em países como os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França e Suíça, locais onde, posteriormente, Portugal teria tentado ir “buscar” as novas teorias, “importando-as”. Foi o produto de um movimento de renovação internacional baseado na abertura (escola aberta): no ponto de vista sociológico de interacção da escola com a comunidade, no ponto de vista administrativo e formativo garantindo a estabilidade e competências para o reforço das equipas docentes, no ponto de vista arquitectónico na intercomunicação dos espaços polivalentes em que as paredes fixas interiores foram reduzidas ao mínimo sendo substituídas por mobiliário amovível. Mas a principal abertura foi pedagógica, respondendo às exigências do ensino individualizado, da pedagogia diferenciada e dos métodos activos.

Magaud (1973: 20) apresenta quatro elementos de base das áreas abertas: 1. Espaço descentralizado, aberto, adaptável e com diferentes zonas de trabalho; 2. As crianças têm liberdade para explorar o espaço individualmente ou em grupo e podem escolher as suas próprias actividades; 3. Ambiente rico em recursos de aprendizagem com muito material para manipulação directa, livros e outros materiais pedagógicos tradicionais; 4. O professor passa mais tempo a trabalhar directamente com os alunos individualmente ou em pequenos grupos e há menos aulas expositivas.

3.2. Dimensões da abertura

Os edifícios escolares, pretendendo acompanhar a renovação das ideias pedagógicas, evoluíram no sentido de uma maior abertura, opção explicada em quatro pontos pelos responsáveis escolares dos EUA: 1. Para melhor individualizar o ensino; 2. Para tirar o máximo partido das competências e interesses dos alunos; 3. Para permitir uma flexibilidade na utilização do espaço nos tempos escolares; 4. Para criar um ambiente favorável à mudança e à inovação (Magaud, 1973: 16).

O desejo de novas escolas tornou-se num grande movimento internacional que levou a que todos fossem levados a trabalhar para uma maior liberdade e menor autoritarismo, sendo que a abertura se tornou no conceito chave de todo esse movimento. Em Portugal, Irene Gonçalves, reconhecendo o impacto da escola paralela na formação das crianças questionava “Que fazer? Acreditar que a nossa pedagogia está certa porque sempre resultou? Condenar o comportamento das crianças? Atribuir as culpas à transformação social e aos recursos daí provenientes?” e respondia sugerindo o reconhecimento do desajuste na pedagogia e a recepção “a novas ideias pedagógicas que as crianças reclamam e que as escolas de área aberta possibilitam e favorecem.

Segundo Frazier (1972), o conceito de abertura engloba várias dimensões: organização dos alunos, planeamento do espaço de ensino/aprendizagem, organização do tempo, organização do currículo e organização dos professores e do seu trabalho. Todas estas variáveis se implicam entre si e estabelecem interações que conduzem a um novo conceito de ensino, de alunos e de aprendizagem.

Organização dos alunos

O conhecimento de que todos os alunos são diferentes e que cada um tem o seu próprio ritmo e forma de aprender, reivindica o respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de cada aluno dentro da dinâmica da escola.

O desenvolvimento físico, intelectual e da sensibilidade da criança faz-se através de actividades essencialmente criativas (expressão corporal, desenho, jogos, colecções, passeios, etc.) como um processo de descoberta pessoal, pois a capacidade de aprender depende de condicionalismos sociais e afectivos.

O movimento pela maior abertura pressupõe a redefinição da preocupação no agrupamento dos alunos, segundo Frazier (1972) pretendia-se abolir as classes, agrupando os alunos pela apropriação de conhecimentos, pelo nível que ele é capaz de alcançar e não pela idade. Assim, torna-se evidente a recolocação dos alunos nos grupos, achando o grupo certo para cada aluno nas diferentes fases.

Os alunos passam a ter um papel mais activo no seu desenvolvimento pessoal e social, na planificação do trabalho a desenvolver e trabalham de

várias formas individualmente, em pequenos e grandes grupos. As classes estanques dão lugar a uma escola aberta com grupos permeáveis e temporários consoante as afinidades, o interesse e a aprendizagem de cada aluno.

Planeamento do espaço de ensino/aprendizagem

A super-estruturação e rigidez das escolas passaram a ser criticadas por não satisfazerem nem alunos, nem professores, levando ao empobrecimento da sociedade por falta de crescimento pessoal na vida de muitos dos seus membros, por falta de realização. Sentia-se a necessidade de criar escolas novas, de desenvolver novas formas em que as circunstâncias da sala de aula não impedissem ou limitassem as aprendizagens e o desenvolvimento harmonioso dos alunos.

Durante séculos, o ensino teve como centro o mestre e como fim o transmitir conhecimentos, cabendo ao aluno um papel passivo, de ouvinte e repetidor do mestre. Bastava-lhe para isso um banco onde estivesse sentado e uma mesa onde pudesse escrever. O mestre, do alto do estrado, dominava a turma. O ponteiro, a régua e o quadro eram os seus auxiliares didácticos (Matos, 1970b: 3).

A grande mutação ou mesmo revolução que se operou na didáctica consistiu, fundamentalmente, em tornar o aluno o centro do ensino. Pretende-se não transmitir conhecimentos mas despertar e desenvolver aptidões, capacidades e interesses. O aluno aprende por si e para isso tem uma gama enorme de auxiliares. O professor passou a ser um mediador que desperta, que estimula, que acompanha, que guia e satisfaz os interesses e as curiosidades. Como a revolução do ensino se processa no sentido da maior autonomia do aluno, a quem deve ser facultado o maior número de meios de aprendizagem, é necessário que o edifício permita essa crescente autonomia e possibilite a sua realização pessoal através de um trabalho tanto quanto possível criador – a concepção do edifício escolar traduz uma concepção do ensino e uma política educacional.

O espaço passou a ser descentralizado, aberto, adaptável e com diferentes zonas de actividade onde as crianças encontram um ambiente rico em recursos de aprendizagem e os meios audiovisuais tornam-se preponderantes.

O mobiliário é variado, flexível, com grande mobilidade, facilmente adaptável a diferentes usos e permitindo o trabalho individual, em pequenos e em grandes grupos (Mendes, 1980: 3 texto de apoio n.º 6 – Caderno de divulgação n.º 1).

Organização do tempo

A distribuição do tempo permite a prática dos métodos activos. Vários tipos de trabalho são feitos ao mesmo tempo, de acordo com as planificações individuais dos alunos, escolhendo dentro da escola os espaços mais convenientes a cada tipo de trabalho.

Há uma gestão flexível dos tempos e dos espaços educativos – é respeitado o ritmo de cada aluno ou de cada grupo consoante se tratem de trabalhos individuais ou de grupo.

Organização do currículo

O movimento para criar espaço no currículo para novas ideias é, também, uma fonte de abertura. A questão que tem sido colocada é se o currículo, tal qual o conhecemos, é tão relevante como devia ser para as necessidades da criança. O ideal seria um currículo aberto, há uma preocupação excessiva com aquilo que o currículo deve ou não deve incluir e descoram-se os interesses e necessidades de cada criança – um currículo aberto permite uma aprendizagem à medida e ao ritmo de cada aluno, com actividades obrigatórias e facultativas e recurso permanente aos meios mais adequados para cada um em cada momento.

A relevância passa a ser o critério na definição dos conteúdos e das práticas, de modo a que a aprendizagem tenha significado para a criança. Fica a discussão sobre se o currículo inclui as aprendizagens essenciais para o desenvolvimento humano. “O problema é se o interesse da criança inclui as aprendizagens essenciais” (Frazier, 1972: 5). Isto mexe com a própria estrutura das disciplinas.

A procura e necessidade de um currículo aberto a novos conteúdos vem da existência de vários elementos da população, em particular diferentes grupos raciais e étnicos. Uma ideia é a sociedade multi-racional e outra é que se desenvolva mais o potencial humano. A abertura do currículo é baseada na relevância pessoal e social.

Organização dos professores e do seu trabalho

A área aberta exige uma alteração da organização do trabalho dos professores, o seu trabalho deixa de ser organizado apenas individualmente, mas tem que ser planificado em equipa, em termos de núcleo e em termos de escola. O professor deixa de ser o centro do ensino para todos da escola tradicional, para formar uma equipa educativa que acompanha cada aluno ou cada grupo, com uma planificação conjunta por parte de todos os professores envolvidos, tendo em consideração o desenvolvimento de cada aluno.

O trabalho de equipa por parte dos professores é uma situação favorável à abertura, pois ajuda a quebrar o isolamento que existia nas classes separadas da escola tradicional. Trabalhando juntos e planeando juntos, os professores acreditam que estão mais preparados para responder às necessidades e interesses individuais de cada criança e cada criança tem um leque mais alargado de professores a quem recorrer, podendo fazê-lo mediante a necessidade de cada situação. Esse trabalho torna-se possível quando há uma partilha de espaço por crianças e professores. O trabalho em equipa torna-se mais recompensador.

A substituição das paredes fixas por paredes móveis permite organizar e reorganizar o trabalho de professores e alunos consoante as necessidades.

Os professores deslocam-se entre os diferentes grupos apoiando-os, ou trabalham com os alunos individualmente. Raras vezes um professor se dirige à turma no seu conjunto.

O professor deixa de ser o único avaliador dos alunos, o único que decide das regras e da resolução dos vários problemas inerentes à vida de grupo. O aluno participa na avaliação, fazendo a sua auto-avaliação, tomando consciência dos seus progressos, das dificuldades ainda a ultrapassar, expressa a sua opinião sobre factos ocorridos, do seu papel e tarefas na vida do grupo. Mendes (Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 22) afirma: "pode dizer-se que, colocados nesta atitude, os professores proporcionaram aos alunos uma aprendizagem de vida democrática, tão importante para a sua formação como pessoas".

3.3. Objectivos das escolas de área aberta

Vários eram os objectivos das escolas de área aberta, como os que Maria Helena Mendes (1970a) transcreve, nos seus textos de apoio a professores, do secretariado da organização do Ensino elementar de Montreal (Canadá), um dos centros promotores deste tipo de escolas:” 1) Procurar o ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre aluno e professores; 2) Mobilizar os professores para o trabalho em equipa; 3) Facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, afim de permitir os reagrupamentos verticais dos alunos; 4) Estimular nas crianças a multiplicação dos contactos pessoais e, por conseguinte, uma melhor socialização; 5) Facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes permanentes, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didáctica e pedagogia; 6) Favorecer todas as formas de trabalho nos alunos (individual, em grupo, actividades livres, etc.) de acordo com o espírito de escola activa”.

3.4. Socialização

Como o ensino pré-escolar não estava oficializado e apenas era acessível a uma pequena percentagem de crianças, era na escola primária que realmente começava a escolaridade. Nessa altura a criança encontra-se na fase da socialização e uma das funções da escola primária era explorar e orientar as suas potencialidades, sendo considerado que o meio desempenhava um importante papel nesse processo. O meio pode influenciar o comportamento, desenvolvimento e rendimento escolar da criança e também a atitude e actividade docente.

No estudo-base (Matos, 1970a) referem-se uma quantidade de características a que as escolas deviam obedecer: - A escola deve ter um ambiente aberto e estimulante para permitir que a criança se revela e progrida. É o local onde a criança vai passar a maior parte do tempo, por isso a escola deve permitir que cada uma desempenhe a tarefa para a qual demonstra maior preparação ou aptidões e respeitar a criação livre e a espontaneidade natural, deve permitir à criança o refúgio da sua individualidade facilitando o

maior número de opções, deve dispor de condições ajustadas às exigências dos programas e das técnicas de ensino então conhecidas (meios audiovisuais e mecânicos), deve conter soluções que prevejam a evolução dos programas e técnicas de ensino; - A escola deve facilitar a socialização do aluno e para isso deve fazer a promoção do trabalho de grupo, da aprendizagem do convívio e da integração social. O edifício escolar deve oferecer condições que facilitem esse convívio e, ao mesmo tempo, deve permitir o trabalho autónomo que cria o sentido das responsabilidades; - A escola deve possibilitar e estreitar relações entre todos os alunos, mediante a promoção de iniciativas e realizações em equipa – criação e manutenção de uma biblioteca, de um jornal, de um jardim ou de uma horta; - A escola deve ser polivalente, isto é, deve servir para actividades culturais ou desportivas à disposição de todos; - Deve permitir alguns condicionamentos da sociedade sem, contudo, hipotecar um futuro em que esses condicionamentos venham a modificar-se. Que era o caso da legislação que impunha a separação de sexos na escola primária.

A escola é um lugar onde a criança aprende através da experiência, mantendo viva a sua imaginação, desafiando as suas capacidades intelectuais, responsabilizando-se pelo que faz. O espírito de equipa torna-se uma exigência, o que favorece as relações interpessoais e o enriquecimento dos que ali trabalham (DGEB, 1978).

3.5 Individualização e actividade

Santos (1943: 29) defende que “a escola que pretenda realizar plenamente a sua tarefa e subsistir como autêntico valor social, tem de tornar-se cada vez mais escola activa, porque só ela corresponde ao actual conceito de educação, ao actual ideal pedagógico e às necessidades imperiosas da vida”. Robert Dottrens (1977) defende que o ensino individualizado constitui uma das melhores técnicas da escola activa que se querem à medida da criança.

As escolas de área aberta vinham responder às exigências do ensino individualizado, da pedagogia diferenciada e activa “Do ensino colectivo, isto é, dirigido indiscriminadamente aos alunos, pretendia-se passar ao chamado ensino individualizado...” (Mendes, 1980a: 1).

Está inerente uma grande interacção entre professores e entre professores

e alunos, sendo que o professor passa a ter um papel de facilitador das aprendizagens. O trabalho dos professores tem de ser feito em equipa e a planificação das actividades adquire maior importância. Mendes (Caderno de divulgação n.º 1, 1985) refere que só um verdadeiro trabalho conjunto de professores do núcleo, o conhecimento de todos os alunos por uma mesma equipa permite um reagrupamento das crianças, de acordo com o sucessivo nível de capacidade e conhecimentos atingidos, de acordo com as diferentes áreas disciplinares, com os interesses, com os trabalhos momentâneos, etc. Valoriza-se a iniciativa do aluno, a criatividade e a liberdade individual e a autonomia, facilitadas pela organização dos espaços. Os próprios programas são abertos. O trabalho apoia-se, frequentemente, em fichas ou elementos existentes nos centros de documentação, que deveriam existir em todos os núcleos. A disciplina não é exercida de forma repressiva, mas baseia-se na responsabilidade de cada aluno no cumprimento da tarefa que livremente escolheu. As tarefas podem resultar de uma lista de actividades apresentadas pelo professor, no início do dia ou da semana, da qual constam tarefas que teriam de ser cumpridas e outras de carácter opcional, promovendo-se a liberdade, pois a educação tem “por base a necessidade e o interesse – é a educação activa ou funcional, a única verdadeira educação” (Santos, 1943: 21). É uma aprendizagem que utiliza meios que facilitam a apropriação dos conhecimentos. Esta é feita em pequenos grupos, o que desenvolve a expressão e o trabalho em comum e é fruto de uma criação colectiva, que desenvolve a cultura e a vida em comunidade.

Através da individualização, as crianças realizam “um trabalho pessoal, mais adaptado às suas possibilidades intelectuais e mentais” (Dottrens, 1977: 5), onde é rejeitado tudo o que contraria a personalidade do professor e dos alunos, tudo o que o impede de ser vivo actualizado e pessoal, deixa-se o ensino colectivo – feito em ordem ao aluno médio, que não é o aluno real e prejudica de igual forma os melhores e os piores alunos.

Quando o professor permite que os seus alunos se expressem livremente, valoriza essa expressão, parte dela para as aprendizagens, liga o ensino à vida, permite-lhes que partilhem com ele a gestão do tempo, dos materiais e das aprendizagens afasta-se, evidentemente, das linhas dominantes da escola tradicional (Mendes, Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 20).

"À actividade no sentido funcional correspondem: necessidade ou interesse, desejo, disciplina interior, *móviles* interiores, consentimento do indivíduo, espontaneidade, liberdade e atenção espontânea. À actividade no sentido realização mecânica corresponde: expressão e exteriorização, reacção, produção, movimento e trabalho" (Santos, 1943: 22).

4. Implementação das escolas de área aberta em Portugal

4.1. Pareceres emitidos pelos serviços do MEN sobre o projecto P3

De acordo com um despacho ministerial de 4 de Maio de 1971, a Divisão dos Estudos pedagógicos elaborou um relatório/base sobre os vários pareceres sobre o Programa/Estudo de Base das Projecto Normalizado de Escolas Primárias - P3, de alguns serviços do Ministério da Educação Nacional, tais como: Junta Nacional de Educação, Direcção-Geral de Educação Física, Desportos e Saúde Escolar, Mocidade Portuguesa, Mocidade Portuguesa Feminina, Instituto de Meios Audiovisuais de Educação, GEPAE (Divisão de Estudos Pedagógicos, Divisão de Estudos Administrativos, Divisão de Planeamento Escolar e Estatística), sendo que "a Direcção-Geral do Ensino Básico pediu mais tempo para dar o seu parecer dado que achava impossível em tão curto prazo de tempo (10 dias) poder pronunciar-se sobre este trabalho" (GEPAE, 1972: 3). Nos vários pareceres podemos encontrar pontos de convergência com o projecto, hipóteses de soluções conciliadoras com o projecto e pontos de divergência com o mesmo.

Quase todos os pareceres consideraram o trabalho da equipa P3 digno de todo o apreço achando de muito valor a preocupação da equipa que elaborou este estudo ao projectar uma escola de ensino primário dentro do espírito da arquitectura funcionalista, procurando ajustar-se à renovação pedagógica e pondo a criança como o centro da atenção de toda a actividade escolar (GEPAE, 1972: 4).

Alguns pareceres consideraram que este projecto não era exequível sem que o MEN tomasse certas medidas, afirmando que de nada vale ter instalações excelentes sem os devidos meios humanos e materiais para os pôr em funcionamento, propondo medidas como: maior liberdade na organização dos currículos e actividades; preparação prévia dos professores para o funcionamento de uma escola de área aberta, dando-lhes formação em pedagogia tecnológica, técnicas de trabalho diferenciado com alunos, técnicas de dinâmica de grupos, administração escolar e relações humanas a estabelecer na escola e entre a escola e o meio, entre outras (GEPAE, 1972: 5). Houve, de facto a consciência, por parte de alguns, das exigências que

estavam inerentes a estas escolas. Dois pareceres sugerem que se tais medidas não pudessem surgir ou enquanto elas não surgissem, propõem que se façam as escolas onde são necessárias segundo o que se propõe no estudo de base e nos esquemas de solução mas com paredes a separar as zonas de ensino, reservando-se a construção de edifícios tal como os esquemas de solução propõem para as experiências pedagógicas (GEPAE, 1972: 7). Logo nesta fase de implementação das escolas, de área aberta é sugerido o levantamento dos muros, para não pôr em causa o funcionamento das escolas caso não houvesse a devida preparação e sensibilização.

O parecer da Junta Nacional de Educação, embora reconhecendo o louvor da tentativa de melhoramento do projecto dos edifícios escolares, refere que não se pode aderir totalmente aos fundamentos pedagógicos apresentados no P3 (GEPAE, 1972: 7). A sociedade e as entidades responsáveis, afinal, ainda não estavam preparadas para a abertura, para uma maior liberdade – os modernos conceitos de ensino ainda não tinham cá chegado, não foram eles que exigiram um novo modelo arquitectónico. Em Portugal, o processo funcionou ao contrário de outros países como os EUA e a Inglaterra em que “foi a maturação do nível pedagógico que levou os professores a pedir a renovação da arquitectura escolar” (GEPAE, 1972: 38). Isto vem de acordo com os pareceres que consideram o trabalho do estudo de base condicionado por outras medidas que o MEN deveria tomar previamente, sem as quais o projecto teria sempre carácter precário, podendo ser rejeitado.

4.2. Relatório de inspectores

No âmbito da formação de inspectores do Ministério da Educação, em 1980 um grupo de inspectores realiza um estágio em França de que resulta um relatório que apela à necessidade de formação e sensibilização para o funcionamento das escolas abertas e onde são apresentadas as suas implicações pedagógicas, sociológicas e administrativas:

A nível pedagógico, um edifício escolar de área aberta exige uma outra organização dos tempos escolares, outro funcionamento da vida escolar, modificações no comportamento dos professores e a mudança no conceito de escola e de educação. A distribuição do tempo deve permitir a prática

dos métodos activos; deve ser fomentado o trabalho em equipa, sendo que a organização dos grupos deve ter em conta as disciplinas, as afinidades, os interesses comuns ou a recuperação pedagógica; o desenvolvimento da escolaridade da criança voltado para uma melhor adaptação às necessidades, possibilidades e ritmos; uma concepção de vida escolar que facilite o emprego das técnicas modernas de educação como audiovisuais, centros de documentação que favoreçam o trabalho individualizado, formas de avaliação contínua.

A nível sociológico tem que se ter em conta a inserção no contexto geral, sensibilizando a opinião pública, sensibilizando os pais e os professores.

As exigências administrativas prendem-se com o recrutamento e nomeação dos professores, devendo haver uma estabilidade na equipa, na formação dos professores, construção, manutenção e equipamento dos edifícios escolares (André, 1980: 41).

4.3. Programa tardio de apoio para professores

As escolas do Ensino Primário de Área Aberta, Projecto – Tipo P3, começaram a funcionar em Portugal sem que os professores soubessem e estivessem motivados para trabalhar nesse modelo de escolas, muitos não sabiam que modelo de ensino estava subjacente a estas escolas. Sem qualquer apoio ou regulamentação que favorecesse a actividade dos professores nestas escolas – mesmo depois dos pareceres que foram nesse sentido, e sem a devida identificação da tipologia das escolas nos concursos de recrutamento de pessoal docente – surgiram situações de rejeição do modelo do edifício por parte dos mesmos e, por arrastamento, por parte dos pais dos alunos.

No Caderno de divulgação n.º 1 (Mendes, 1985: 4) é reconhecido que o Ministério da Educação aceitou estes edifícios, ao lado dos outros modelos de que dispunham, parecendo não se aperceber quer de que o respectivo projecto precisava de um acompanhamento pedagógico específico, quer de que tanto o MOP como as Autarquias, seduzidas pelas características arquitectónicas das escolas P3 e pelo seu custo financeiro relativamente baixo, iriam proceder à sua multiplicação indiscriminada.

Face à situação criada pelo vazio de medidas que acompanhassem a implementação seguida da generalização, das escolas P3, sem a devida avaliação e, até, sem existir legislação adequada ao seu correcto funcionamento, a Direcção-Geral do Ensino Básico (DGEB), em colaboração com a Direcção-Geral do Equipamento Escolar (DGEE) e com a Direcção-Geral das Construções Escolares (DGCE) propuseram a criação de um grupo de trabalho para revisão do Projecto Tipo P3 considerando, como acções prioritárias: a sensibilização dos professores à realidade das Escolas de Área Aberta (P3) em função da proposta que lhe é subjacente; regulamentação específica para estas escolas (horário, regime de funcionamento, colocação de pessoal docente e auxiliar, etc.); a introdução específica de pequenas alterações ao projecto normalizado Tipo P3, tendo em conta os defeitos já detectados.

Desenvolve-se, assim, em 1980, um programa de apoio para os professores das escolas de área aberta, estando previsto que desse programa de apoio para professores fizessem parte encontros de formação, realização de um programa de televisão (a emitir em Junho de 1980 na RTP 1), diaporamas, ilustrando situações de funcionamento, para distribuir pelas Delegações de Zona Escolar, distribuição de textos escritos para apoio a professores e a distribuição de documentos audiovisuais que auxiliassem o quotidiano pedagógico de cada uma dessas escolas.

Encontros de Formação de Professores

Dez anos depois de entrar em funcionamento a primeira escola de área aberta (na Quarteira) realizou-se em Lisboa, na Escola Primária n.º 121, na Quinta das FONSECAS, o 1.º Encontro de Formação de Professores de escolas de área aberta que decorreu entre 24 e 28 de Março de 1980, com diversos objectivos: “a caracterização do edifício e análise da situação criada pela sua generalização, sem que houvesse sido previamente avaliado e, até, sem existir legislação adequada ao seu correcto funcionamento; o relato de uma experiência de área aberta em espaço tradicional; a abordagem de técnicas de dinâmica de grupo, programação, planificação, coordenação e avaliação; a apresentação de experiências dos presentes; ilustração de várias hipóteses de trabalho já ensaiadas; avaliar as perspectivas de apoio e coordenação da prática pedagógica em escola P3” (Mendes, 1980b: 2-3).

Aquando da realização deste encontro, em Portugal continental, já haviam 86 escolas de área aberta em funcionamento, distribuídas por vários distritos: Viana do Castelo com 4 escolas, Braga com 5 escolas, Bragança com 3 escolas, Porto com 17 escolas, Vila Real com 1 escola, Aveiro com 3 escolas, Coimbra com 5 escolas, Leiria com 1 escola, Santarém com 1 escola, Lisboa com 23 escolas, Setúbal com 14 escolas, Évora com 1 escola, Beja com 4 escolas, Algarve com 4 escolas (Mendes, 1980b: mapa anexo III). Participaram no encontro 51 professores que estavam a exercer nas escolas P3 e também 15 inspectores.

Foram oradores e orientadores de plenário: a Dra. Maria José Rau da DGEB, a Arquitecta Maria do Carmo F. Ribeiro Matos da DGCE, a Arquitecta Fernanda Castelo, Dra. Maria Eduarda Boal da DGEE (Direcção-Geral Equipamento Escolar), a educadora de Infância Maria José Sottomayor, a Dra. Maria Graciete Ferreira, A Dra. Teresa Sá, o Dr. Orlando Garcia, a Dra. Leonilde Tomás e a Dra. Maurícia Oliveira.

Das reflexões e preocupações manifestadas pelos professores, foi redigida uma síntese das conclusões que mereceram maior consenso, a integrar o relatório do encontro. São de referir algumas mais importantes e substanciais:

- Em relação à formação e apoio a professores, concluiu-se e sugeriu-se que a escola deveria pôr à disposição do professor um completo equipamento e uma ampla documentação, deviam se enviados textos e bibliografia para os professores. A formação também poderia ser feita em programa de rádio ou televisão. Consideraram que a orientação e o apoio pedagógico era um direito do professor de área aberta. As expressões deviam ser dadas por um professor especializado. Os professores manifestaram a vontade de participarem em mais encontros de formação de professores de área aberta, de âmbito nacional, com frequência anual ou bianual e, de âmbito regional com frequência trimestral – segundo José Pacheco, estes encontros vieram a ser uma realidade, até 1986. Sugeriram que as escolas P3 fossem devidamente assinaladas nos concursos de recrutamento de docentes para que apenas aí fossem colocados aqueles que demonstrassem essa intenção, e que depois do trabalho desenvolvido, lhes fosse dada a possibilidade de recondução na escola. Defenderam a sensibilização de todos os professores para este tipo

de escolas, que deveria ser feita pelos meios de comunicação social antes dos concursos de colocação dos professores. Foram da opinião de que, para este tipo de escolas, fosse seleccionado maior número de pessoal auxiliar do que o previsto legalmente.

- Quanto ao regime e condições de funcionamento destas escolas, destacaram a necessidade do aquecimento “a funcionar”, bem como da cantina, de verba para material de desgaste, do número de alunos por núcleo menor que o determinado pelo Despacho n.º 44/78. A sensibilização dos pais e encarregados de educação para este tipo de escola, a criação de actividades para ocupação de tempos livres e cursos de alfabetização foram as propostas para a abertura da escola à comunidade.

- No item relativo a alterações ao edifício, não foram sugeridas modificações de base em relação à estrutura arquitectónica do edifício, apenas alguns reajustamentos e melhorias: mudar o pavimento, aumentar a área de cobertura exterior, criar um espaço para centro de documentação – Biblioteca da escola, criar a possibilidade de escurecimento do polivalente, construir polivalente em todas as escolas.

Houve grande consenso quanto à validade do encontro, na medida em que proporcionou abertura de horizontes para uma prática pedagógica renovada. Todos os grupos de trabalho (organizados no encontro de professores) consideraram positiva a proposta pedagógica verdadeiramente inovadora representada pelo edifício P3 e não houve qualquer sugestão de se interromper a construção deste tipo de escola.

Entre 22 e 24 de Abril de 1981, realizou-se o 2.º Encontro Regional de Formação de Professores em Exercício em Escolas de Área Aberta. Nele voltou a ser frisada a ideia de que os professores estavam a necessitar de um apoio sistemático e directo, para conseguirem actualizar as suas práticas.

Regulamentação tardia

Faltou toda a regulamentação inerente ao funcionamento das escolas P3 (ajuste do número de pessoal auxiliar e de alunos por professor), bem como a assinalação da tipologia de escola nos concursos de recrutamento do pessoal docente, medidas que apenas muito mais tarde vieram a ter lugar.

No que diz respeito ao rácio professor/aluno, no ensino primário, é expressa a intenção de que deveria traduzir-se em número que permitisse ao professor assegurar um ensino individualizado. Em situação normal seria um professor para 28 alunos, sendo que "a existência de algumas limitações, decorrentes, sobretudo, da disponibilidade das instalações e dos docentes, bem como especificidades de outras situações, determinam alterações na relação professor/aluno, que se considerem mais adequadas a esse ensino (DGEB, Caderno do professor, 1982: ficha n.º 30). Uma das excepções previstas era as escolas de área aberta, projecto tipo P3.

O Despacho n.º 44/78 de 7 de Agosto determinou a relação professor/aluno em edifícios tipo P3 a partir do ano escolar 1978/1979, apenas a título experimental até ao termo do ano escolar 1979/1980.

Assim sendo, e de acordo com o referido despacho: 1.) Para os núcleos constituídos por duas salas e funcionando em regime normal, até 55 alunos seriam colocados 2 professores, de 56 a 72 alunos seriam colocados 3 professores sendo 1 de apoio; funcionando em regime duplo, de 73 a 109 alunos – 4 professores, de 110 a 127 alunos – 5 professores, sendo 1 de apoio, de 128 a 144 alunos – 6 professores, sendo 2 de apoio; 2.) Para os núcleos constituídos por três salas e funcionando em regime normal, até 81 alunos seriam colocados 3 professores, de 82 a 108 alunos seriam colocados 4 professores sendo 1 de apoio; funcionando em regime duplo, de 109 a 130 alunos – 5 professores, de 131 a 157 alunos – 6 professores, sendo 1 de apoio, de 158 a 184 alunos – 7 professores, sendo 2 de apoio, de 185 a 211 alunos – 8 professores, sendo 2 de apoio, de 212 a 238 alunos – 9 professores, sendo 3 de apoio, de 239 a 265 alunos – 10 professores, sendo 4 de apoio, de 266 a 292 alunos – 11 professores, sendo 5 de apoio, de 293 a 319 alunos – 12 professores, sendo 6 de apoio; 3.) Para os núcleos constituídos por quatro salas e funcionando em regime normal, até 100 alunos seriam colocados 4 professores, de 101 a 127 alunos seriam colocados 5 professores, sendo 1 de apoio, de 128 a 154 alunos – 6 professores, sendo 2 de apoio, de 155 a 181 alunos – 7 professores, sendo 3 de apoio, de 182 a 208 alunos – 8 professores, sendo 4 de apoio, de 209 a 235 alunos – 9 professores, sendo 5 de apoio, de 236 a 262 alunos – 10 professores, sendo 6 de apoio, de 263 a 289 alunos – 11 professores, sendo 7 de apoio, de 290 a 316 alunos – 12 professores, sendo 8 de apoio, de 317 a 343 alunos – 13 professores, sendo 9 de apoio, de 344 a 370 alunos – 14 professores, sendo 10 de apoio, de 371 a 397 alunos – 15 professores, sendo 11 de apoio, de 398 a 424 alunos – 16 professores, sendo 12 de apoio, de 425 a 451 alunos – 17 professores, sendo 13 de apoio, de 452 a 478 alunos – 18 professores, sendo 14 de apoio, de 479 a 505 alunos – 19 professores, sendo 15 de apoio, de 506 a 532 alunos – 20 professores, sendo 16 de apoio, de 533 a 559 alunos – 21 professores, sendo 17 de apoio, de 560 a 586 alunos – 22 professores, sendo 18 de apoio, de 587 a 613 alunos – 23 professores, sendo 19 de apoio, de 614 a 640 alunos – 24 professores, sendo 20 de apoio, de 641 a 667 alunos – 25 professores, sendo 21 de apoio, de 668 a 694 alunos – 26 professores, sendo 22 de apoio, de 695 a 721 alunos – 27 professores, sendo 23 de apoio, de 722 a 748 alunos – 28 professores, sendo 24 de apoio, de 749 a 775 alunos – 29 professores, sendo 25 de apoio, de 776 a 802 alunos – 30 professores, sendo 26 de apoio, de 803 a 829 alunos – 31 professores, sendo 27 de apoio, de 830 a 856 alunos – 32 professores, sendo 28 de apoio, de 857 a 883 alunos – 33 professores, sendo 29 de apoio, de 884 a 910 alunos – 34 professores, sendo 30 de apoio, de 911 a 937 alunos – 35 professores, sendo 31 de apoio, de 938 a 964 alunos – 36 professores, sendo 32 de apoio, de 965 a 991 alunos – 37 professores, sendo 33 de apoio, de 992 a 1018 alunos – 38 professores, sendo 34 de apoio, de 1019 a 1045 alunos – 39 professores, sendo 35 de apoio, de 1046 a 1072 alunos – 40 professores, sendo 36 de apoio, de 1073 a 1099 alunos – 41 professores, sendo 37 de apoio, de 1100 a 1126 alunos – 42 professores, sendo 38 de apoio, de 1127 a 1153 alunos – 43 professores, sendo 39 de apoio, de 1154 a 1180 alunos – 44 professores, sendo 40 de apoio, de 1181 a 1207 alunos – 45 professores, sendo 41 de apoio, de 1208 a 1234 alunos – 46 professores, sendo 42 de apoio, de 1235 a 1261 alunos – 47 professores, sendo 43 de apoio, de 1262 a 1288 alunos – 48 professores, sendo 44 de apoio, de 1289 a 1315 alunos – 49 professores, sendo 45 de apoio, de 1316 a 1342 alunos – 50 professores, sendo 46 de apoio, de 1343 a 1369 alunos – 51 professores, sendo 47 de apoio, de 1370 a 1396 alunos – 52 professores, sendo 48 de apoio, de 1397 a 1423 alunos – 53 professores, sendo 49 de apoio, de 1424 a 1450 alunos – 54 professores, sendo 50 de apoio, de 1451 a 1477 alunos – 55 professores, sendo 51 de apoio, de 1478 a 1504 alunos – 56 professores, sendo 52 de apoio, de 1505 a 1531 alunos – 57 professores, sendo 53 de apoio, de 1532 a 1558 alunos – 58 professores, sendo 54 de apoio, de 1559 a 1585 alunos – 59 professores, sendo 55 de apoio, de 1586 a 1612 alunos – 60 professores, sendo 56 de apoio, de 1613 a 1639 alunos – 61 professores, sendo 57 de apoio, de 1640 a 1666 alunos – 62 professores, sendo 58 de apoio, de 1667 a 1693 alunos – 63 professores, sendo 59 de apoio, de 1694 a 1720 alunos – 64 professores, sendo 60 de apoio, de 1721 a 1747 alunos – 65 professores, sendo 61 de apoio, de 1748 a 1774 alunos – 66 professores, sendo 62 de apoio, de 1775 a 1801 alunos – 67 professores, sendo 63 de apoio, de 1802 a 1828 alunos – 68 professores, sendo 64 de apoio, de 1829 a 1855 alunos – 69 professores, sendo 65 de apoio, de 1856 a 1882 alunos – 70 professores, sendo 66 de apoio, de 1883 a 1909 alunos – 71 professores, sendo 67 de apoio, de 1910 a 1936 alunos – 72 professores, sendo 68 de apoio, de 1937 a 1963 alunos – 73 professores, sendo 69 de apoio, de 1964 a 1990 alunos – 74 professores, sendo 70 de apoio, de 1991 a 2017 alunos – 75 professores, sendo 71 de apoio, de 2018 a 2044 alunos – 76 professores, sendo 72 de apoio, de 2045 a 2071 alunos – 77 professores, sendo 73 de apoio, de 2072 a 2098 alunos – 78 professores, sendo 74 de apoio, de 2099 a 2125 alunos – 79 professores, sendo 75 de apoio, de 2126 a 2152 alunos – 80 professores, sendo 76 de apoio, de 2153 a 2179 alunos – 81 professores, sendo 77 de apoio, de 2180 a 2206 alunos – 82 professores, sendo 78 de apoio, de 2207 a 2233 alunos – 83 professores, sendo 79 de apoio, de 2234 a 2260 alunos – 84 professores, sendo 80 de apoio, de 2261 a 2287 alunos – 85 professores, sendo 81 de apoio, de 2288 a 2314 alunos – 86 professores, sendo 82 de apoio, de 2315 a 2341 alunos – 87 professores, sendo 83 de apoio, de 2342 a 2368 alunos – 88 professores, sendo 84 de apoio, de 2369 a 2395 alunos – 89 professores, sendo 85 de apoio, de 2396 a 2422 alunos – 90 professores, sendo 86 de apoio, de 2423 a 2449 alunos – 91 professores, sendo 87 de apoio, de 2450 a 2476 alunos – 92 professores, sendo 88 de apoio, de 2477 a 2503 alunos – 93 professores, sendo 89 de apoio, de 2504 a 2530 alunos – 94 professores, sendo 90 de apoio, de 2531 a 2557 alunos – 95 professores, sendo 91 de apoio, de 2558 a 2584 alunos – 96 professores, sendo 92 de apoio, de 2585 a 2611 alunos – 97 professores, sendo 93 de apoio, de 2612 a 2638 alunos – 98 professores, sendo 94 de apoio, de 2639 a 2665 alunos – 99 professores, sendo 95 de apoio, de 2666 a 2692 alunos – 100 professores, sendo 96 de apoio, de 2693 a 2719 alunos – 101 professores, sendo 97 de apoio, de 2720 a 2746 alunos – 102 professores, sendo 98 de apoio, de 2747 a 2773 alunos – 103 professores, sendo 99 de apoio, de 2774 a 2800 alunos – 104 professores, sendo 100 de apoio, de 2801 a 2827 alunos – 105 professores, sendo 101 de apoio, de 2828 a 2854 alunos – 106 professores, sendo 102 de apoio, de 2855 a 2881 alunos – 107 professores, sendo 103 de apoio, de 2882 a 2908 alunos – 108 professores, sendo 104 de apoio, de 2909 a 2935 alunos – 109 professores, sendo 105 de apoio, de 2936 a 2962 alunos – 110 professores, sendo 106 de apoio, de 2963 a 2989 alunos – 111 professores, sendo 107 de apoio, de 2990 a 3016 alunos – 112 professores, sendo 108 de apoio, de 3017 a 3043 alunos – 113 professores, sendo 109 de apoio, de 3044 a 3070 alunos – 114 professores, sendo 110 de apoio, de 3071 a 3097 alunos – 115 professores, sendo 111 de apoio, de 3098 a 3124 alunos – 116 professores, sendo 112 de apoio, de 3125 a 3151 alunos – 117 professores, sendo 113 de apoio, de 3152 a 3178 alunos – 118 professores, sendo 114 de apoio, de 3179 a 3205 alunos – 119 professores, sendo 115 de apoio, de 3206 a 3232 alunos – 120 professores, sendo 116 de apoio, de 3233 a 3259 alunos – 121 professores, sendo 117 de apoio, de 3260 a 3286 alunos – 122 professores, sendo 118 de apoio, de 3287 a 3313 alunos – 123 professores, sendo 119 de apoio, de 3314 a 3340 alunos – 124 professores, sendo 120 de apoio, de 3341 a 3367 alunos – 125 professores, sendo 121 de apoio, de 3368 a 3394 alunos – 126 professores, sendo 122 de apoio, de 3395 a 3421 alunos – 127 professores, sendo 123 de apoio, de 3422 a 3448 alunos – 128 professores, sendo 124 de apoio, de 3449 a 3475 alunos – 129 professores, sendo 125 de apoio, de 3476 a 3502 alunos – 130 professores, sendo 126 de apoio, de 3503 a 3529 alunos – 131 professores, sendo 127 de apoio, de 3530 a 3556 alunos – 132 professores, sendo 128 de apoio, de 3557 a 3583 alunos – 133 professores, sendo 129 de apoio, de 3584 a 3610 alunos – 134 professores, sendo 130 de apoio, de 3611 a 3637 alunos – 135 professores, sendo 131 de apoio, de 3638 a 3664 alunos – 136 professores, sendo 132 de apoio, de 3665 a 3691 alunos – 137 professores, sendo 133 de apoio, de 3692 a 3718 alunos – 138 professores, sendo 134 de apoio, de 3719 a 3745 alunos – 139 professores, sendo 135 de apoio, de 3746 a 3772 alunos – 140 professores, sendo 136 de apoio, de 3773 a 3799 alunos – 141 professores, sendo 137 de apoio, de 3800 a 3826 alunos – 142 professores, sendo 138 de apoio, de 3827 a 3853 alunos – 143 professores, sendo 139 de apoio, de 3854 a 3880 alunos – 144 professores, sendo 140 de apoio, de 3881 a 3907 alunos – 145 professores, sendo 141 de apoio, de 3908 a 3934 alunos – 146 professores, sendo 142 de apoio, de 3935 a 3961 alunos – 147 professores, sendo 143 de apoio, de 3962 a 3988 alunos – 148 professores, sendo 144 de apoio, de 3989 a 4015 alunos – 149 professores, sendo 145 de apoio, de 4016 a 4042 alunos – 150 professores, sendo 146 de apoio, de 4043 a 4069 alunos – 151 professores, sendo 147 de apoio, de 4070 a 4096 alunos – 152 professores, sendo 148 de apoio, de 4097 a 4123 alunos – 153 professores, sendo 149 de apoio, de 4124 a 4150 alunos – 154 professores, sendo 150 de apoio, de 4151 a 4177 alunos – 155 professores, sendo 151 de apoio, de 4178 a 4204 alunos – 156 professores, sendo 152 de apoio, de 4205 a 4231 alunos – 157 professores, sendo 153 de apoio, de 4232 a 4258 alunos – 158 professores, sendo 154 de apoio, de 4259 a 4285 alunos – 159 professores, sendo 155 de apoio, de 4286 a 4312 alunos – 160 professores, sendo 156 de apoio, de 4313 a 4339 alunos – 161 professores, sendo 157 de apoio, de 4340 a 4366 alunos – 162 professores, sendo 158 de apoio, de 4367 a 4393 alunos – 163 professores, sendo 159 de apoio, de 4394 a 4420 alunos – 164 professores, sendo 160 de apoio, de 4421 a 4447 alunos – 165 professores, sendo 161 de apoio, de 4448 a 4474 alunos – 166 professores, sendo 162 de apoio, de 4475 a 4501 alunos – 167 professores, sendo 163 de apoio, de 4502 a 4528 alunos – 168 professores, sendo 164 de apoio, de 4529 a 4555 alunos – 169 professores, sendo 165 de apoio, de 4556 a 4582 alunos – 170 professores, sendo 166 de apoio, de 4583 a 4609 alunos – 171 professores, sendo 167 de apoio, de 4610 a 4636 alunos – 172 professores, sendo 168 de apoio, de 4637 a 4663 alunos – 173 professores, sendo 169 de apoio, de 4664 a 4690 alunos – 174 professores, sendo 170 de apoio, de 4691 a 4717 alunos – 175 professores, sendo 171 de apoio, de 4718 a 4744 alunos – 176 professores, sendo 172 de apoio, de 4745 a 4771 alunos – 177 professores, sendo 173 de apoio, de 4772 a 4798 alunos – 178 professores, sendo 174 de apoio, de 4799 a 4825 alunos – 179 professores, sendo 175 de apoio, de 4826 a 4852 alunos – 180 professores, sendo 176 de apoio, de 4853 a 4879 alunos – 181 professores, sendo 177 de apoio, de 4880 a 4906 alunos – 182 professores, sendo 178 de apoio, de 4907 a 4933 alunos – 183 professores, sendo 179 de apoio, de 4934 a 4960 alunos – 184 professores, sendo 180 de apoio, de 4961 a 4987 alunos – 185 professores, sendo 181 de apoio, de 4988 a 5014 alunos – 186 professores, sendo 182 de apoio, de 5015 a 5041 alunos – 187 professores, sendo 183 de apoio, de 5042 a 5068 alunos – 188 professores, sendo 184 de apoio, de 5069 a 5095 alunos – 189 professores, sendo 185 de apoio, de 5096 a 5122 alunos – 190 professores, sendo 186 de apoio, de 5123 a 5149 alunos – 191 professores, sendo 187 de apoio, de 5150 a 5176 alunos – 192 professores, sendo 188 de apoio, de 5177 a 5203 alunos – 193 professores, sendo 189 de apoio, de 5204 a 5230 alunos – 194 professores, sendo 190 de apoio, de 5231 a 5257 alunos – 195 professores, sendo 191 de apoio, de 5258 a 5284 alunos – 196 professores, sendo 192 de apoio, de 5285 a 5311 alunos – 197 professores, sendo 193 de apoio, de 5312 a 5338 alunos – 198 professores, sendo 194 de apoio, de 5339 a 5365 alunos – 199 professores, sendo 195 de apoio, de 5366 a 5392 alunos – 200 professores, sendo 196 de apoio, de 5393 a 5419 alunos – 201 professores, sendo 197 de apoio, de 5420 a 5446 alunos – 202 professores, sendo 198 de apoio, de 5447 a 5473 alunos – 203 professores, sendo 199 de apoio, de 5474 a 5500 alunos – 204 professores, sendo 200 de apoio, de 5501 a 5527 alunos – 205 professores, sendo 201 de apoio, de 5528 a 5554 alunos – 206 professores, sendo 202 de apoio, de 5555 a 5581 alunos – 207 professores, sendo 203 de apoio, de 5582 a 5608 alunos – 208 professores, sendo 204 de apoio, de 5609 a 5635 alunos – 209 professores, sendo 205 de apoio, de 5636 a 5662 alunos – 210 professores, sendo 206 de apoio, de 5663 a 5689 alunos – 211 professores, sendo 207 de apoio, de 5690 a 5716 alunos – 212 professores, sendo 208 de apoio, de 5717 a 5743 alunos – 213 professores, sendo 209 de apoio, de 5744 a 5770 alunos – 214 professores, sendo 210 de apoio, de 5771 a 5797 alunos – 215 professores, sendo 211 de apoio, de 5798 a 5824 alunos – 216 professores, sendo 212 de apoio, de 5825 a 5851 alunos – 217 professores, sendo 213 de apoio, de 5852 a 5878 alunos – 218 professores, sendo 214 de apoio, de 5879 a 5905 alunos – 219 professores, sendo 215 de apoio, de 5906 a 5932 alunos – 220 professores, sendo 216 de apoio, de 5933 a 5959 alunos – 221 professores, sendo 217 de apoio, de 5960 a 5986 alunos – 222 professores, sendo 218 de apoio, de 5987 a 6013 alunos – 223 professores, sendo 219 de apoio, de 6014 a 6040 alunos – 224 professores, sendo 220 de apoio, de 6041 a 6067 alunos – 225 professores, sendo 221 de apoio, de 6068 a 6094 alunos – 226 professores, sendo 222 de apoio, de 6095 a 6121 alunos – 227 professores, sendo 223 de apoio, de 6122 a 6148 alunos – 228 professores, sendo 224 de apoio, de 6149 a 6175 alunos – 229 professores, sendo 225 de apoio, de 6176 a 6202 alunos – 230 professores, sendo 226 de apoio, de 6203 a 6229 alunos – 231 professores, sendo 227 de apoio, de 6230 a 6256 alunos – 232 professores, sendo 228 de apoio, de 6257 a 6283 alunos – 233 professores, sendo 229 de apoio, de 6284 a 6310 alunos – 234 professores, sendo 230 de apoio, de 6311 a 6337 alunos – 235 professores, sendo 231 de apoio, de 6338 a 6364 alunos – 236 professores, sendo 232 de apoio, de 6365 a 6391 alunos – 237 professores, sendo 233 de apoio, de 6392 a 6418 alunos – 238 professores, sendo 234 de apoio, de 6419 a 6445 alunos – 239 professores, sendo 235 de apoio, de 6446 a 6472 alunos – 240 professores, sendo 236 de apoio, de 6473 a 6499 alunos – 241 professores, sendo 237 de apoio, de 6500 a 6526 alunos – 242 professores, sendo 238 de apoio, de 6527 a 6553 alunos – 243 professores, sendo 239 de apoio, de 6554 a 6580 alunos – 244 professores, sendo 240 de apoio, de 6581 a 6607 alunos – 245 professores, sendo 241 de apoio, de 6608 a 6634 alunos – 246 professores, sendo 242 de apoio, de 6635 a 6661 alunos – 247 professores, sendo 243 de apoio, de 6662 a 6688 alunos – 248 professores, sendo 244 de apoio, de 6689 a 6715 alunos – 249 professores, sendo 245 de apoio, de 6716 a 6742 alunos – 250 professores, sendo 246 de apoio, de 6743 a 6769 alunos – 251 professores, sendo 247 de apoio, de 6770 a 6796 alunos – 252 professores, sendo 248 de apoio, de 6797 a 6823 alunos – 253 professores, sendo 249 de apoio, de 6824 a 6850 alunos – 254 professores, sendo 250 de apoio, de 6851 a 6877 alunos – 255 professores, sendo 251 de apoio, de 6878 a 6904 alunos – 256 professores, sendo 252 de apoio, de 6905 a 6931 alunos – 257 professores, sendo 253 de apoio, de 6932 a 6958 alunos – 258 professores, sendo 254 de apoio, de 6959 a 6985 alunos – 259 professores, sendo 255 de apoio, de 6986 a 7012 alunos – 260 professores, sendo 256 de apoio, de 7013 a 7039 alunos – 261 professores, sendo 257 de apoio, de 7040 a 7066 alunos – 262 professores, sendo 258 de apoio, de 7067 a 7093 alunos – 263 professores, sendo 259 de apoio, de 7094 a 7120 alunos – 264 professores, sendo 260 de apoio, de 7121 a 7147 alunos – 265 professores, sendo 261 de apoio, de 7148 a 7174 alunos – 266 professores, sendo 262 de apoio, de 7175 a 7201 alunos – 267 professores, sendo 263 de apoio, de 7202 a 7228 alunos – 268 professores, sendo 264 de apoio, de 7229 a 7255 alunos – 269 professores, sendo 265 de apoio, de 7256 a 7282 alunos – 270 professores, sendo 266 de apoio, de 7283 a 7309 alunos – 271 professores, sendo 267 de apoio, de 7310 a 7336 alunos – 272 professores, sendo 268 de apoio, de 7337 a 7363 alunos – 273 professores, sendo 269 de apoio, de 7364 a 7390 alunos – 274 professores, sendo 270 de apoio, de 7391 a 7417 alunos – 275 professores, sendo 271 de apoio, de 7418 a 7444 alunos – 276 professores, sendo 272 de apoio, de 7445 a 7471 alunos – 277 professores, sendo 273 de apoio, de 7472 a 7498 alunos – 278 professores, sendo 274 de apoio, de 7499 a 7525 alunos – 279 professores, sendo 275 de apoio, de 7526 a 7552 alunos – 280 professores, sendo 276 de apoio, de 7553 a 7579 alunos – 281 professores, sendo 277 de apoio, de 7580 a 7606 alunos – 282 professores, sendo 278 de apoio, de 7607 a 7633 alunos – 283 professores, sendo 279 de apoio, de 7634 a 7660 alunos – 284 professores, sendo 280 de apoio, de 7661 a 7687 alunos – 285 professores, sendo 281 de apoio, de 7688 a 7714 alunos – 286 professores, sendo 282 de apoio, de 7715 a 7741 alunos – 287 professores, sendo 283 de apoio, de 7742 a 7768 alunos – 288 professores, sendo 284 de apoio, de 7769 a 7795 alunos – 289 professores, sendo 285 de apoio, de 7796 a 7822 alunos – 290 professores, sendo 286 de apoio, de 7823 a 7849 alunos – 291 professores, sendo 287 de apoio, de 7850 a 7876 alunos – 292 professores, sendo 288 de apoio, de 7877 a 7903 alunos – 293 professores, sendo 289 de apoio, de 7904 a 7930 alunos – 294 professores, sendo 290 de apoio, de 7931 a 7957 alunos – 295 professores, sendo 291 de apoio, de 7958 a 7984 alunos – 296 professores, sendo 292 de apoio, de 7985 a 8011 alunos – 297 professores, sendo 293 de apoio, de 8012 a 8038 alunos – 298 professores, sendo 294 de apoio, de 8039 a 8065 alunos – 299 professores, sendo 295 de apoio, de 8066 a 8092 alunos – 300 professores, sendo 296 de apoio, de 8093 a 8119 alunos – 301 professores, sendo 297 de apoio, de 8120 a 8146 alunos – 302 professores, sendo 298 de apoio, de 8147 a 8173 alunos – 303 professores, sendo 299 de apoio, de 8174 a 8200 alunos – 304 professores, sendo 300 de apoio, de 8201 a 8227 alunos – 305 professores, sendo 301 de apoio, de 8228 a 8254 alunos – 306 professores, sendo 302 de apoio, de 8255 a 8281 alunos – 307 professores, sendo 303 de apoio, de 8282 a 8308 alunos – 308 professores, sendo 304 de apoio, de 8309 a 8335 alunos – 309 professores, sendo 305 de apoio, de 8336 a 8362 alunos – 310 professores, sendo 306 de apoio, de 8363 a 8389 alunos – 311 professores, sendo 307 de apoio, de 8390 a 8416 alunos – 312 professores, sendo 308 de apoio, de 8417 a 8443 alunos – 313 professores, sendo 309 de apoio, de 8444 a 8470 alunos – 314 professores, sendo 310 de apoio, de 8471 a 8497 alunos – 315 professores, sendo 311 de apoio, de 8498 a 8524 alunos – 316 professores, sendo 312 de apoio, de 8525 a 8551 alunos – 317 professores, sendo 313 de apoio, de 8552 a 8578 alunos – 318 professores, sendo 314 de apoio, de 8579 a 8605 alunos – 319 professores, sendo 315 de apoio, de 8606 a 8632 alunos – 320 professores, sendo 316 de apoio, de 8633 a 8659 alunos – 321 professores, sendo 317 de apoio, de 8660 a 8686 alunos – 322 professores, sendo 318 de apoio, de 8687 a 8713 alunos – 323 professores, sendo 319 de apoio, de 8714 a 8740 alunos – 324 professores, sendo 320 de apoio, de 8741 a 8767 alunos – 325 professores, sendo 321 de apoio, de 8768 a 8794 alunos – 326 professores, sendo 322 de apoio, de 8795 a 8821 alunos – 327 professores, sendo 323 de apoio, de 8822 a 8848 alunos – 328 professores, sendo 324 de apoio, de 8849 a 8875 alunos – 329 professores, sendo 325 de apoio, de 8876 a 8902 alunos – 330 professores, sendo 326 de apoio, de 8903 a 8929 alunos – 331 professores, sendo 327 de apoio, de 8930 a 8956 alunos – 332 professores, sendo 328 de apoio, de 8957 a 8983 alunos – 333 professores, sendo 329 de apoio, de 8984 a 9010 alunos – 334 professores, sendo 330 de apoio, de 9011 a 9037 alunos – 335 professores, sendo 331 de apoio, de 9038 a 9064 alunos – 336 professores, sendo 332 de apoio, de 9065 a 9091 alunos – 337 professores, sendo 333 de apoio, de 9092 a 9118 alunos – 338 professores, sendo 334 de apoio, de 9119 a 9145 alunos – 339 professores, sendo 335 de apoio, de 9146 a 9172 alunos – 340 professores, sendo 336 de apoio, de 9173 a 9199 alunos – 341 professores, sendo 337 de apoio, de 9200 a 9226 alunos – 342 professores, sendo 338 de apoio, de 9227 a 9253 alunos – 343 professores, sendo 339 de apoio, de 9254 a 9280 alunos – 344 professores, sendo 340 de apoio, de 9281 a 9307 alunos – 345 professores, sendo 341 de apoio, de 9308 a 9334 alunos – 346 professores, sendo 342 de apoio, de 9335 a 9361 alunos – 347 professores, sendo 343 de apoio, de 9362 a 9388 alunos – 348 professores, sendo 344 de apoio, de 9389 a 9415 alunos – 349 professores, sendo 345 de apoio, de 9416 a 9442 alunos – 350 professores, sendo 346 de apoio, de 9443 a 9469 alunos – 351 professores, sendo 347 de apoio, de 9470 a 9496 alunos – 352 professores, sendo 348 de apoio, de 9497 a 9523 alunos – 353 professores, sendo 349 de apoio, de 9524 a 9550 alunos – 354 professores, sendo 350 de apoio, de 9551 a 9577 alunos – 355 professores, sendo 351 de apoio, de 9578 a 9604 alunos – 356 professores, sendo 352 de apoio, de 9605 a 9631 alunos – 357 professores, sendo 353 de apoio, de 9632 a 9658 alunos – 358 professores, sendo 354 de apoio, de 9659 a 9685 alunos – 359 professores, sendo 355 de apoio, de 9686 a 9712 alunos – 360 professores, sendo 356 de apoio, de 9713 a 9739 alunos – 361 professores, sendo 357 de apoio, de 9740 a 9766 alunos – 362 professores, sendo 358 de apoio, de 9767 a 9793 alunos – 363 professores, sendo 359 de apoio, de 9794 a 9820 alunos – 364 professores, sendo 360 de apoio, de 9821 a 9847 alunos – 365 professores, sendo 361 de apoio, de 9848 a 9874 alunos – 366 professores, sendo 362 de apoio, de 9875 a 9901 alunos – 367 professores, sendo 363 de apoio, de 9902 a 9928 alunos – 368 professores, sendo 364 de apoio, de 9929 a 9955 alunos – 369 professores, sendo 365 de apoio, de 9956 a 9982 alunos – 370 professores, sendo 366 de apoio, de 9983 a 10009 alunos – 371 professores, sendo 367 de apoio, de 10010 a 10036 alunos – 372 professores, sendo 368 de apoio, de 10037 a 10063 alunos – 373 professores, sendo 369 de apoio, de 10064 a 10090 alunos – 374 professores, sendo 370 de apoio, de 10091 a 10117 alunos – 375 professores, sendo 371 de apoio, de 10118 a 10144 alunos – 376 professores, sendo 372 de apoio, de 10145 a 10171 alunos – 377 professores, sendo 373 de apoio, de 10172 a 10198 alunos – 378 professores, sendo 374 de apoio, de 10199 a 10225 alunos – 379 professores, sendo 375 de apoio, de 10226 a 10252 alunos – 380 professores, sendo 376 de apoio, de 10253 a 10279 alunos – 381 professores, sendo 377 de apoio, de 10280 a 10306 alunos – 382 professores, sendo 378 de apoio, de 10307 a 10333 alunos – 383 professores, sendo 379 de apoio, de 10334 a 10360 alunos – 384 professores, sendo 380 de apoio, de 10361 a 10387 alunos – 385 professores, sendo 381 de apoio, de 10388 a 10414 alunos – 386 professores, sendo 382 de apoio, de 10415 a 10441 alunos – 387 professores, sendo 383 de apoio, de 10442 a 10468 alunos – 388 professores, sendo 384 de apoio, de 10469 a 10495 alunos – 389 professores, sendo 385 de apoio, de 10496 a 10522 alunos – 390 professores, sendo 386 de apoio, de 10523 a 10549 alunos – 391 professores, sendo 387 de apoio, de 10550 a 10576 alunos – 392 professores, sendo 388 de apoio, de 10577 a 10603 alunos – 393 professores, sendo 389 de apoio, de 10604 a 10630 alunos – 394 professores, sendo 390 de apoio, de 10631 a 10657 alunos – 395 professores, sendo 391 de apoio, de 10658 a 10684 alunos – 396 professores, sendo 392 de apoio, de 10685 a 10711 alunos – 397 professores, sendo 393 de apoio, de 10712 a 10738 alunos – 398 professores, sendo 394 de apoio, de 10739 a 10765 alunos – 399 professores, sendo 395 de apoio, de 10766 a 10792 alunos – 400 professores, sendo 396 de apoio, de 10793 a 10819 alunos – 401 professores, sendo 397 de apoio, de 10820 a 10846 alunos – 402 professores, sendo 398 de apoio, de 10847 a 10873 alunos – 403 professores, sendo 399 de apoio, de 10874 a 10900 alunos – 404 professores, sendo 400 de apoio, de 10901 a 10927 alunos – 405 professores, sendo 401 de apoio, de 10928 a 10954 alunos – 406 professores, sendo 402 de apoio, de 10955 a 10981 alunos – 407 professores, sendo 403 de apoio, de 10982 a 11008 alunos – 408 professores, sendo 404 de apoio, de 11009 a 11035 alunos – 409 professores, sendo 405 de apoio, de 11036 a 11062 alunos – 410 professores, sendo 406 de apoio, de 11063 a 11089 alunos – 411 professores, sendo 407 de apoio, de 11090 a 11116 alunos – 412 professores, sendo 408 de apoio, de 11117 a 11143 alunos – 413 professores, sendo 409 de apoio, de 11144 a 11170 alunos – 414 professores, sendo 410 de apoio, de 11171 a 11197 alunos – 415 professores, sendo 411 de apoio, de 11198 a 11224 alunos – 416 professores, sendo 412 de apoio, de 11225 a 11251 alunos – 417 professores, sendo 413 de apoio, de 11252 a 11278 alunos – 418 professores, sendo 414 de apoio, de 11279 a 11305 alunos – 419 professores, sendo 415 de apoio, de 11306 a 11332 alunos – 420 professores, sendo 416 de apoio, de 11333 a 11359 alunos – 421 professores, sendo 417 de apoio, de 11360 a 11386 alunos – 422 professores, sendo 418 de apoio, de 11387 a 11413 alunos – 423 professores, sendo 419 de apoio, de 11414 a 11440 alunos – 424 professores, sendo 420 de apoio, de 11441 a 11467 alunos – 425 professores, sendo 421 de apoio, de 11468 a 11494 alunos – 426 professores, sendo 422 de apoio, de 11495 a 11521 alunos – 427 professores, sendo 423 de apoio, de 1152

Em 1982 surge nova regulamentação para as escolas de área aberta, “a qual tem por objectivo proporcionar condições mais favoráveis ao trabalho pedagógico, evitando situações compulsivas de cooperação e ensino em equipa, salvaguardando embora a possibilidade do seu desenvolvimento, enquanto projectos de escola assumidos voluntariamente” (DGEB, Caderno do professor, 1982: ficha n.º 12). Esses projectos deveriam ser enviados à DGEB e à Inspecção-Geral do Ensino, devendo a sua execução respeitar a relação privilegiada de cada professor com o seu grupo de alunos e tendo aprovação automática. A autorização seria retirada a qualquer momento que se verificasse que causava prejuízos para os alunos.

Apesar de estar bem explicito que existia o objectivo de evitar situações compulsivas de cooperação e ensino em equipa é, ao mesmo tempo, referido no mesmo documento que “os professores correspondentes a cada núcleo deverão trabalhar como uma equipa, coordenando entre si as actividades. Deverão, ainda, apresentar ao Conselho Escolar a sua forma de organização e projecto de trabalho que deverá garantir sempre a relação regular do professor/grupo de alunos” (DGEB, Caderno do professor, 1982: ficha n.º 12). A obrigatoriedade não se verifica em termos do grande grupo que é a escola, onde o funcionamento em equipa é apenas fomentado, mas torna-se obrigatório em termos de núcleo.

Programa de cooperação pedagógica

Também no início da década de oitenta houve mais um investimento nas escolas de área aberta através de um programa de cooperação pedagógica em que alguns inspectores portugueses⁷ fizeram um estágio em França, no Centro Internacional de Estudos Pedagógicos de Sèvres, entre 21 de Abril e 17 de Maio de 1980 e, posteriormente, deram formação em Portugal sobre a prática pedagógica observada em escolas de área aberta francesas e redigiram um relatório com reflexões importantes (como já vimos anteriormente).

⁷ António Lourenço Ramos André, Emília Isaura, Soares de Mendonça, José Luciano David Paixão, Maria Cecília Alvernaz, Maria de Fátima do Rosário Barbosa Rodrigues e Serafim da Conceição Salgado Amaro Afonso.

4.4. Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta tipo P3

Raiz da experiência

Decorrente do 1.º encontro de formação de professores em área aberta, em Julho de 1980, a Direcção de Serviços do Ensino Primário (DSPRI) convocou, para uma reunião em Lisboa, professores de 5 das Escolas nele representadas, tendo em conta, a qualidade da sua participação no encontro e proximidade geográfica de uma Escola do Magistério Primário. Nesta reunião fundamentou-se e elaborou-se a Informação-Proposta da DGEB/DSPRI sob o n.º 578, assinada pela inspectora chefe do Serviço de Acção Pedagógica Maria José Rau. Aí se propunha “mais cuidadosamente, acompanhar a actividade de algumas escolas, às quais, em regime experimental, devidamente apoiado e avaliado, caberia ensaiar e desenvolver modelos de organização escolar e técnicas e processo educativos que, adequando-se ao edifício e à equipa pedagógica da escola, constituiriam exemplos a divulgar entre os restantes professores – exemplos que iriam constituir “apoios” para a viabilização de um projecto de arquitectura escolar” (Rau, 1980).

A proposta veio a ser homologada em 21/08/80 e constituiu o documento base da Experiência. O que propõe esse documento é o lançamento duma Experiência Pedagógica em 5 Escolas P3: Cova da Piedade n.º 5, Mirandela n.º 5, Penafiel (Anexa à Escola do Magistério Primário), Salvada (Beja) e Santo André n.º 3. A experiência tinha como objectivos: levar os Professores a enveredar por uma pedagogia activa e inserir a Escola no meio; promover melhor o aproveitamento escolar; eventualmente, usar uma pedagogia individualizada; educar para a responsabilidade, autonomia, civismo; ajudar a estabelecer a transição para o Ensino Preparatório, onde os alunos se defrontam com vários Professores; experimentar o aproveitamento da situação P3 como maior adaptabilidade a situações humanas e geográficas diferentes; esclarecer quais as medidas organizativas, financeiras e administrativas que deviam ser tomadas para implementar o pleno rendimento das Escolas P3.

O questionário de Maio de 1981

Em Maio de 1981 foi enviado um questionário a todas os professores que estavam colocadas em Escolas tipo P3 (e eram 2 117), com o objectivo de se

obter um panorama geral da opinião dos professores quanto a essas escolas (Mendes, Caderno de divulgação n.º 1, 1985: 57). Responderam 902 professoras e os resultados do processamento deste inquérito (publicado pela Direcção-Geral do ensino Básico em Novembro de 1982) surpreenderam a equipa da DSPRI.

São de realçar alguns dados: 40% trabalham em espaço realmente aberto, sem armários nem vedações; é maior a percentagem de professores que acha mais fácil a planificação e organização do trabalho, embora inseguros quanto ao rendimento dos alunos; estes 902 professores têm, na sua maioria, mais de 10 anos de prática pedagógica, mas estão em P3 de fresca data; Sentem-se mais apoiadas (só 8,3% respondem “sim” à questão 2 – *sente-se mais vigiada?*) com maior inter-ajuda; os novos espaços proporcionados por este modelo arquitectónico amplamente aproveitados, sobretudo o polivalente (93,4% das respostas). Também é o polivalente, logo seguido pelos campos desportivos, o mais aproveitado para actividades da comunidade de vizinhança da Escola.

Desenvolvimento da experiência

Após a proposta ser homologada em Agosto de 1980, no ano lectivo de 1980/1981, deu-se início à experiência: os primeiros esforços para fixar nas 5 escolas a equipa de Professores; reuniões ao nível local com técnicos da DSPRI; reuniões com as Escolas do Magistério Primário mais próximas, para delinear as modalidades de apoio que iriam prestar. É considerado pelas Professoras desta experiência e pela DSPRI como “o ano zero” das mesmas.

As professoras que entraram nestas equipas fizeram-no voluntariamente. Com o decorrer da Experiência, para substituir as que tiveram que sair das 5 Escolas, por razões pessoais diversas, o voluntariado continuou – correspondendo várias vezes a convites endereçados pela própria equipa de Professores da Escola.

Em Setembro de 1981, houve uma reunião geral para a qual foram convidadas as Professoras ligadas à Experiência; as técnicas da DSPRI, e representantes das Escolas do Magistério; e, pela 1ª vez, uma equipa encarregada da avaliação da Experiência. Os 4 anos previstos para a Experiência começaram verdadeiramente aqui. Neste primeiro ano da experiência, o

apoio às escolas foram dados por professores do Magistério Primário. Porém, este apoio não se mostrou muito eficaz “contava-se com o apoio das Escolas do Magistério Primário locais, o qual falhou em quase todas” (Mendes, Caderno de divulgação n.º 1, 1985: 58). Em 1982/1983, as Escolas do Magistério passam a dar apenas apoios pontuais e é nomeada uma Equipa Técnica de Apoio, constituída por 4 professores, mas “a inconsistência do acompanhamento pela Equipa de Apoio, sobretudo por razões orçamentais, continuou o quadro de des-acompanhamento” (Mendes, Caderno de divulgação n.º 1, 1985: 58).

Os dois pilares da transformação positiva destas escolas foram: a fixação, a continuidade das professoras nestas Escolas, ao abrigo da Experiência. O simples facto de sentirem o seu trabalho apreciado, discutido com interesse; o facto de alguém, um grupo de técnicos que lhes merecia consideração, seguir atentamente o que estavam a fazer, manterem com elas uma relação continuada, uma experiência de alto nível (Mendes, Caderno de divulgação n.º 1, 1985: 59).

Depois destes anos de experiência e, reduzindo todo este acervo de informações e estímulos ao único ponto que, por vezes, era discutido a propósito das P3: - Fecham-se ou não as paredes? Todas as opiniões descritas por professoras que integraram a experiência era de que não se deviam fechar as paredes.

Disseminação da experiência

Um dos objectivos a que a Informação-Proposta da DGEB/DSPRI sob o n.º 578 se propunha era que as escolas envolvidas na experiência servissem de exemplo a outras escolas P3, para que assim se conseguisse espalhar a “sementinha” da adaptação da prática pedagógica ao P3 e assim se conseguisse a viabilização de todo o projecto.

A equipa fala em disseminação da Experiência, desde o início, uma vez que, formal ou informalmente, qualquer das 5 escolas proporcionou momentos de troca de experiências e de relato do que cada um ia realizando no seu percurso, e dificuldades, que certamente sentiram, pois os 42 professores implicados não receberam à partida qualquer preparação teórica ou prática, para a vida em grupo, das normais limitações para concretizar determinado

projecto pedagógico.

Durante os três primeiros anos da Experiência não houve uma planificação formal da sua disseminação/divulgação, não constituiu uma actividade inserida no Plano Pedagógico da Escola. No entanto, é referido no Caderno de divulgação n.º 1 que, apesar de não ter sido definido como uma linha de trabalho a desenvolver, não impediu que um vasto e importante trabalho tenha sido concretizado. Com efeito, todas as escolas foram de uma forma ou de outra, com mais ou menos frequência, visitadas por alunos finalistas de Escolas do Magistério Primário do país e até do estrangeiro, professores de outras escolas de Área aberta, orientadores em mestrados em Educação, entidades várias ligadas ao Ensino, também nacionais e estrangeiras, elementos da comunidade, grupos de teatro (Mendes, Caderno de divulgação n.º 1, 1985: 44). Também, ainda que em menor escala, aconteceu que os professores foram solicitados para cederem materiais didáctico-pedagógicos, se deslocarem aos Conselhos Escolares de outras Escolas, participarem em seminários de formação ou ainda para colaborarem em “certames pedagógicos” de fim de ano, normalmente da iniciativa da Escolas do Magistério Primário, tudo isto sempre num contexto de participação baseada no relato e reflexão da experiência vivida.

No último ano lectivo da Experiência (1984/1985), além do aprofundar e reformular das suas práticas, foi definido outro objectivo à partida, fazendo parte dos respectivos Planos Pedagógicos: divulgarem a sua experiência, as suas vivências a outros professores que o desejassem, privilegiando o apoio sistemático, mas estando abertos a situações de apoio pontual. Todas as acções são realizadas no âmbito das actividades e responsabilidades das Coordenações Regionais da DGEB/DSPRI, em ligação com os Centros de apoio Pedagógico. O número total de professores abrangidos por estas cinco Escolas foi de cerca de 350, em acções de carácter sistemático (Mendes, Caderno de divulgação n.º 1, 1985: 45). Houve mesmo uma escola que desenvolveu ao longo de todo o ano, apoio sistemático a duas Escolas, uma das quais situada a 70 km de distância, em regime de voluntariado e fora das horas de serviço.

Outro aspecto ligado à disseminação da experiência teve a ver com o facto de, a partir do fim de 1981/1982, os documentos de avaliação foram sendo

entregues da DSPRI/DGE, segundo o Caderno de divulgação e lá arquivados e em grande número, apesar de, actualmente, parecerem perdidos no arquivo. Mas, a equipa, adivinhando essa situação e sabendo que esses relatórios, que pouco saíam dos círculos do Ministério, durante o ano de 1984/1985, toda a equipa da Experiência (42 professores, 4 professores de apoio, 2 técnicas de avaliação e a coordenadora central a nível da DSPRI) se lançou à constituição de 3 Cadernos de divulgação, que foram, realmente, o “passar de testemunho” destes Professores às suas colegas também empenhadas em levar ao máximo o rendimento da Escolas Tipo P3, e nos quais nos estamos a basear neste momento.

Relações estabelecidas: equipa/escola/núcleo

A vitalidade das escolas em experiência, o seu funcionamento como Equipas – Escola, o seu poder de abertura ao exterior só foi possível porque se fixaram na respectiva escola as professoras de cada equipa (Mendes, Caderno de divulgação n.º 1, 1985: 46), medida administrativa de óbvios reflexos pedagógicos, a fixação das professoras às suas Escolas é primordial para qualquer trabalho em equipa. E o trabalho em área aberta é insustentável sem constituição real e profunda da equipa – com os seus tempos biológicos de crise e expansão, que não se coadunam com um ano (ou uns meses) de caminhos cruzados.

Outro vector considerado importante é o voluntariado na participação das equipas de professoras, dando hipótese de cada uma escolher a continuidade ou a saída da equipa, pois trabalhando em equipa cada professor perde muita da independência que tem em escolas de outro tipo. Parece ser fundamental reunir pessoas que tivessem a confiança das outras e que estivessem dispostas a colaborar na Experiência, para surgir a Equipa

O objectivo é formar a equipa/escola – assim designado o grupo de professores da Escola que, vencidas as etapas de adaptação ao edifício e de isolamento individual, passam a trabalhar em conjunto na planificação e implementação dos projectos da Escola (Mendes, Caderno de divulgação n.º 2, 1985: 1). As escolas P3 caracterizadas por espaços abertos e comuns pressupõem à partida uma nova forma de organização de trabalho, e, empurrados para uma maior proximidade, colocados quase face a face, os professores

são obrigados a um esforço progressivo para a tomada de decisões em conjunto, para a utilização e manutenção daqueles espaços - surge assim o embrião do trabalho em equipa.

É sobretudo no que diz respeito à planificação do trabalho de núcleo que se nota uma maior alteração face à escola tradicional, pois a relação estreita entre os professores deixa de ser facultativa para se tornar obrigatória. Essa obrigatoriedade causa ao princípio, como é natural, uma certa desestabilização e confusão e até, relativamente a alguns, uma grande angústia (Mendes, Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 1).

Uma das conclusões da Experiência é que a mobilidade constante, quer de alunos, quer de professores, não permite a criação do espírito de grupo e a sua coesão, notando-se manifestações de uma insegurança afectiva, perniciosas na aquisição das primeiras aprendizagens (Mendes, Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 2). Além disso, dificilmente se podia ter em conta o ritmo de aprendizagem de cada criança dados os cortes forçados nas sequências de trabalho (Mendes, Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 3). Nota-se muito, ao longo da Experiência, a preocupação com a individualização do ensino e o respeito pelo ritmo de cada um, na forma como foi evoluindo o tratamento dos alunos com dificuldades e no papel do professor de apoio. Todos os alunos são considerados diferentes e cada um tem o seu ritmo e forma de aprender

A DSPRI tentou proporcionar a estas professoras diferentes tipos de relações ao nível da formação: Participação em reuniões de formação; Intercâmbio continuado com outras Escolas, de âmbitos geográficos e humanos muito diversificados, mas empenhados na mesma experiência; Contacto pessoal com as professoras nas Escolas, nos núcleos, nas turmas (Mendes, Caderno de divulgação n.º 1, 1985: 46).

O professor de apoio

A denominação de professor de apoio “aparece” quando surge a primeira legislação específica para escolas de área aberta – P3, Despacho n.º 44/78 de 7 de Agosto, que determina a relação professor/aluno em edifícios tipo P3. “Este professor foi em muitas escolas do país causa de incómodo e de desorganização ou foi ainda motivo para ocuparem, com carácter de permanência, espaços que não eram vocacionados para o ensino/apren-

dizagem, tal como, halls de entrada, zonas de trabalho entre as salas do núcleo, sala de professores ou gabinete médico. E isso porque os professores nem sempre foram capazes de encontrar uma gestão adequada dos recursos humanos e físicos que tinham ao dispor” (Mendes, Caderno de divulgação n.º 2, 1985: 5).

No âmbito da experiência pedagógica em edifícios P3, verifica-se que cada escola encontrou a sua forma de rentabilizar o professor de apoio, notando-se a “evolução no sentido de que a sua intervenção, limitada a nível de núcleo ou sala de aula, se alargasse a toda a escola” (Mendes, Caderno de divulgação n.º 2, 1985: 5).

Sobre o tema, podemos encontrar nos relatos das escolas envolvidas na experiência as diferentes funções do professor de apoio: preparação de material didático e pedagógico para as aulas, organização de ficheiros e visitas de estudo, estabelecer contactos com entidades externas, actividades de expressão, combate ao insucesso escolar, apoiando alunos com dificuldades dentro da sala de aula e fazendo trabalho de recuperação de alunos em pequeno grupo fora da sala de aula. Nesta experiência pedagógica foi reconhecido o valor e a importância do professor de apoio “considerou-se sempre, o professor de apoio como elemento coordenador de grande eficiência, pois podia acorrer a solicitações da escola, quer de ordem administrativa, quer de ordem pedagógica, dada a sua maior disponibilidade.” (Mendes, Caderno de divulgação n.º 2, 1985: 6). Era factor de grande coesão da equipa e acumulava o cargo de director da escola.

Organização do trabalho

O trabalho em escolas de área aberta exige uma planificação conjunta por parte de todos os professores envolvidos, o que não significa que todos tenham que trabalhar os mesmos temas. A planificação conjunta pressupõe diálogo, discussão e partilha. Nas escolas envolvidas na experiência o trabalho teve a seguinte organização:

- Planificação geral das actividades da escola feita por todos os professores e que se traduziu no plano pedagógico;
- Planificação anual, trimestral ou até quinzenal, conforme os casos, a nível do núcleo, de acordo com a fase ou ano de escolaridade e feita pelos pro-

fessores que poderia, ou não, ficar afixada numa parede da zona comum;

- Planificação mensal semanal e/ou diária feita por cada professor, com a sua turma, tendo em conta os objectivos do programa constantes na planificação trimestral ou quinzenal já feita pelos professores do núcleo, os interesses e as necessidades dos alunos daquele grupo e o ritmo dos mesmos;
- Acerto entre professores dos momentos prováveis de intercâmbio ao longo da semana, surgidos como necessários e úteis após a planificação feita com cada um dos grupos (Mendes, Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 11).

Aos alunos cabia um papel activo na programação e gestão das actividades, que ao longo da experiência foi sendo mais significativo e levando em conta as naturais dificuldades envolvidas nesta prática, as professoras envolvidas na experiência reconheciam e valorizavam o interesse dessa prática.

No início de cada semana, cada aluno elaborava com o professor um plano de trabalho individual que permitia, de uma forma mais global, a promoção da autonomia e do sentido de responsabilidade, uma vez que permitia que o aluno fizesse a gestão do seu tempo. Havia então a existência de tempos em que o aluno não trabalhava directamente com o professor nem com a sua orientação directa, o que exigia que houvesse um conjunto de materiais previamente preparados e que estivessem à disposição dos alunos “de que se destacam os ficheiros, concebidos e organizados de acordo com vários graus de dificuldade, livros e outros documentos e ainda de alguns registos” (Mendes, Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 13), tendo aqui a organização e gestão do espaço um papel importante, bem como o próprio mobiliário, facilitando e promovendo a deslocação e a pesquisa e permitindo a realização de diferentes trabalhos por parte dos alunos.

Para além da promoção da autonomia e do sentido de responsabilidade, esta forma de organização do trabalho ajuda a criança a saber escolher, saber fazer um projecto e encontrar os meios de o cumprir, saber organizar-se no tempo e a tomar consciência das suas possibilidades e limites, da disciplina que tem que impor a si própria para atingir os objectivos a que se propôs. Esta é uma forma de individualização, em que o professor pode ajudar melhor cada um em particular porque conhece melhor as suas especificidades e cada criança também se conhece melhor, e permite dar aquilo que cada um vai precisar no momento de maior necessidade.

Relacionado também com a individualização surge outro conceito que foi posto em prática nesta experiência – as aprendizagens significativas, a partir de vivências concretas. Pretendendo-se distanciar dos saberes meramente livrescos, desligados da vida quotidiana da criança, puseram em prática a interdisciplinaridade a partir de aprendizagens relacionadas com visitas de estudo, exploração de hortas pedagógicas, bufete e cantina, jornais escolares, calendários e registos de temperaturas, correspondência interescolar. Proporcionar variedade de experiências e fazer o devido aproveitamento para as diferentes áreas curriculares torna a aprendizagem mais natural como explicita Mendes (Caderno de divulgação n.º 3, 1985: 16 e 17): “a obsessão de um ensino metódico da língua poderá ser dominada na aula com o jornal escolar. Usando um método natural, sem redacções formais, sem repisamento gramatical, poderá atingir-se: - uma expressão correcta e viva, cujo valor é sancionado pelos exames habituais; - uma ortografia natural, livre de todas as crises de dislexia, para as quais uma pedagogia morta em vão procura os remédios; - um desejo, uma necessidade de experimentar e calcular que estão na base de uma formação de cultura”

Pretendia-se sempre dar espaço para a expressão livre, já que a criança tem a necessidade de a todo o momento se expressar e que esta expressão deve ser aproveitada e desenvolvida. Para tal, e de acordo com o Caderno de divulgação n.º 3 (1985: 19): nas escolas envolvidas na experiência foram criados:

- Ateliers permanentes de expressão plástica, na zona de trabalho, onde o aluno pintava, tecia, recortava, colava, etc., ao sabor da sua criatividade e imaginação;
- Actividades de expressão corporal e musical, normalmente desenvolvidas no polivalente, a pretexto de um conto ou uma história trabalhada ou organizadas e propostas por um professor em momentos predeterminados. Algumas destas actividades terminavam em representações teatrais para toda a escola, tendo como ponto de partida textos elaborados pelos alunos;
- Actividades de comunicação/expressão verbal, desencadeadas a partir da biblioteca existente no núcleo ou na escola, quer a partir de projectos orientados de animação de leituras quer a pretexto da correspondência interescolar, quer por iniciativa do aluno;

- Momentos semanais destinados ao relato oral de acontecimentos vividos, presenciados ou sentidos por cada aluno, bem como a hora do conto.

Valorizando a expressão livre da criança, a iniciação à leitura e à escrita era feita a partir de textos orais dos alunos e a aquisição de estruturas gramaticais, desenvolvimento vocabular e ortográfico partiam de textos escritos pelos alunos que depois eram trabalhados colectivamente.

Toda a atitude do professor face ao ensino e aos alunos era nova, era diferente, distanciando-se de muitos pressupostos da escola tradicional. O professor não era um mero transmissor de conhecimentos, ele orientava e fomentava um papel mais activo por parte das crianças que pesquisavam, trabalhavam em grupo e participavam nas várias fases da educação.

Avaliação da experiência

A Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – tipo P3 teve a duração de 4 anos, pois o ano lectivo 1980/1981 foi considerado o “ano zero” em que se prepararam os anos seguintes. Findos esses anos, deixou de haver continuidade no apoio e na formação aos professores em área aberta – as entidades centrais “lavaram as mãos” e deixaram o projecto novamente entregue a si mesmo.

Podemos falar de sucesso relativamente à experiência, pois levou a uma motivação e alteração das práticas dos professores envolvidos, conseguindo a adaptação ao edifício de área aberta. Mas, e de acordo com os cadernos de divulgação da experiência, não foi o acompanhamento sistemático que contribuiu para esse sucesso, já que foi muito reduzido e também não foi o apoio financeiro, “escasso e imprevisível”. O factor chave foi a fixação dos professores à escola de forma a que estes conseguiram desenvolver o espírito de equipa e trabalhar, partilhar e planificar como equipa e o facto de o seu trabalho ser valorizado e discutido com interesse, de forma continuada, em parceria com um grupo de técnicos que lhes merecia consideração.

A nível de disseminação da experiência, a equipa refere-se, justificadamente, a um sucesso, mas apenas podemos considerá-lo relativo. Realmente, a “semente” ficou nessas escolas e em algumas “vizinhas”, mas não impediu que muitas vozes continuassem a pedir o levantamento das paredes – não se conseguiu a viabilização deste projecto de arquitectura escolar.

Percurso das escolas envolvidas

Todas as escolas mantiveram as áreas abertas, mesmo depois de terminar a experiência pedagógica, durante alguns anos.

A escola n.º 5 de Cova da Piedade manteve a área aberta até 1990 assim como a escola n.º 5 de Mirandela, na escola de Penafiel levantaram-se as paredes em 2000, na escola de Salvada estão neste ano (2007) a decorrer as obras que vão pôr fim à área aberta, na escola n.º 3 de Santo André manteve-se a abertura física até 2003⁸.

Nas entrevistas às pessoas relacionadas com estas escolas, foi sempre referido o factor estabilidade do corpo docente como factor determinante na manutenção de um trabalho de equipa em área aberta.

A professora Anália Caleça, professora que participou na experiência, refere o sucesso da experiência na escola n.º 5 de Cova da Piedade e a importância que teve para a sua vida profissional. Na sua opinião, um dos motivos para o abandono do investimento na experiência esteve relacionado com a pressão feita em oposição ao estatuto de destacamento que beneficiavam os professores envolvidos.

Na escola n.º 3 de Santo André trabalha uma professora desde que terminou a experiência, Ilda Lopes, que trabalhou com os professores envolvidos na experiência. Ilda Lopes (em entrevista telefónica) refere que depois de terminada a experiência, a equipa de professoras manteve o mesmo funcionamento, fechando as salas em 2003, o que não veio alterar a dinâmica de partilha e de trabalho de equipa que tiveram até então. Refere também que a principal desvantagem da inexistência de paredes é o desgaste provocado

⁸ Estes dados foram conseguidos na procura do percurso das escolas envolvidas na experiência pedagógica. Foi possível entrevistar telefonicamente:

– a 08/01/2007 à Professora Ilda Lopes (trabalha na Escola n.º 3 de Santo André desde que terminou a Experiência Pedagógica em Edifícios P3);

– a 09/02/2007 a Sra. Emília Sousa (auxiliar da acção educativa na Escola Anexa ao antigo Magistério Primário de Penafiel desde que a escola abriu e acompanhou a Experiência Pedagógica em Edifícios P3);

– a 09/02/2007 a Sra. Maria António Baptista (auxiliar da acção educativa na Escola de Salvada (Beja) desde o início da Experiência Pedagógica em Edifícios P3);

– a 01/03/2007 a Sra. Ana Paula Santos (auxiliar da acção educativa na Escola n.º 5 de Mirandela desde o início da Experiência Pedagógica em Edifícios P3);

– a 02/05/2007 a Professora Anália Caleça (participou na Experiência Pedagógica em Edifícios P3 na Escola n.º 5 da Cova da Piedade).

pelo barulho. Nesta escola, o corpo docente manteve-se relativamente estável, apenas havia a variação de uma ou duas professoras por ano e estas integravam-se na forma de trabalhar da escola.

Nas escolas de Mirandela n.º 5, de Penafiel e de Salvada foi possível falar com as auxiliares da acção educativa que acompanharam a experiência e ainda estão nas escolas. Todas referiram que a forma de trabalhar em área aberta manteve-se enquanto se mantiveram as professoras envolvidas na experiência e que quando passaram a entrar professores novos todos os anos, deixou de haver sintonia na forma de trabalhar, cada um tinha a sua forma de trabalhar e assim se pedia o levantamento das paredes.

4.5. O fracasso previsível

Desde o início de todo o processo existiu a advertência de que seria fundamental a tomada de medidas prévias de forma a evitar o fracasso do projecto, mas as medidas foram tardias e escassas.

Os conceitos de escola activa e ensino individualizado não estavam generalizados em Portugal quando começaram a “nascer” as escolas de área aberta, e durante um logo período de 10 anos, os professores foram “caindo” nestas escolas, muitas vezes sem sequer ter ouvido falar delas e sempre sem terem mostrado explicitamente vontade de trabalharem nelas. Depois destes anos em que os problemas se foram multiplicando e a opiniões negativas também, foi pensado um programa de apoio a professores de escolas de área aberta, que também não concretizou todos os seus objectivos. Houve alguma regulamentação, mas mostrou-se tardia e insuficiente para mudar o sistema.

As medidas do programa de apoio para os professores das escolas de área aberta parecem não ter sido suficientes para a generalização dos ideais de ensino individualizado e escola activa que lhes estavam subjacentes. A alteração do sistema tradicional pressupunha uma mudança na atitude docente, uma participação mais intensa, uma maior disponibilidade dos professores e um trabalho de equipa, em termos de programação, leccionação e avaliação. O novo modelo punha em causa a noção de classe e o número de alunos por grupo e evidencia a necessidade de agrupar e reagrupar os alunos para que se pudesse praticar o ensino individualizado, o que não foi acom-

panhado das devidas regulamentações.

Da instrução pretendia-se passar a objectivos mais amplos de educação, sendo que o mais importante seria os professores “mudarem a sua prática pedagógica, de a actualizarem aos métodos e técnicas de uma escola nova e activa, de a adaptarem de modo a responderem às necessidades e exigências da criança de hoje, sensibilizando todos os professores em geral para o problema que está, ao fim e ao cabo, no centro de toda a mudança: a atitude do professor e o seu relacionamento com os outros” (Mendes, 1981: 6). A sensibilização geral não conseguiu concretizar-se em todos os seus objectivos, as dificuldades continuaram e em cada escola foi sendo encontrada uma solução para fechar as salas de forma a os professores trabalharem conforme aprenderam e da forma como sabem ensinar, dentro das práticas tradicionais.

A mudança dos métodos pedagógicos não se concretizou e a área aberta foi sendo encerrada, apesar de os professores irem reconhecendo as vantagens arquitectónicas das escolas de área aberta.

5. O processo de mudança das escolas de área aberta em Portugal

5.1. Processos de mudança

Inovação e mudança – definições

Geralmente, o termo “inovação” é associado a algo positivo, a uma melhoria introduzida a algo do passado “mas, em si, uma inovação no ensino ou em qualquer outra esfera não passa da introdução de algo novo e diferente. Não obstante, uma inovação pode ser boa ou má, ou nem uma coisa nem outra” (Morrish, 1976: 21). Contudo, distinguir inovações que representam progressos e inovações que não passam de meras novidades não é tarefa fácil. Elas só podem ser avaliadas em relação aos objectivos do sistema educativo. Ivor Morrish (1976: 22) refere que, fracassos frequentes na história da educação resultaram da tentativa de introduzir e transferir inovações bem sucedidas de um país para outro, de uma sociedade para outra ou de uma escola para outra e conclui que, sendo assim, nem as inovações bem sucedidas são intrinsecamente boas, mas dependem de uma multiplicidade e variedade de factores e relações conjunturais. Considerando o processo de implementação das escolas de área aberta em Portugal, por um lado, não seria considerado uma inovação, pois, pensamos, ninguém ter chamado a si a paternidade da ideia – foi antes um aproveitamento, uma adaptação de ideias já implementadas noutros países; mas, por outro lado, foi uma coisa inteiramente nova, do ponto de vista do utilizador (dirigentes, professores e alunos).

Ivor Morrish (1976: 24) confronta as definições de M. Richland: “A inovação é [...] a selecção criadora, a organização dos recursos humanos e materiais de uma maneira nova e específica, do que resultará um melhor nível de aproveitamento e maiores possibilidades de se atingirem os objectivos propostos” e de D. A. Schon que sustenta que um acto só é inovador quando acrescenta qualquer coisa ao já conhecido, caso contrário tratar-se-á de um plágio ou transferência do acto original. Será mais fácil a invenção de novos instrumentos e métodos do que a sua utilização e disseminação, o pôr em prática um conceito, uma atitude ou um método, qualitativa e quantitativa-

mente diferentes dos anteriormente utilizados. As práticas são mais difíceis de alterar e exigem mais tempo e maior empenho e investimento por parte dos promotores da mudança, assim se verifica no regresso dos professores das escolas de área aberta às práticas tradicionais e individuais mesmo funcionando em edifícios de área aberta.

M. B. Miles distingue mudança e inovação, defendendo que a inovação é planificada com mais clareza, tem mais deliberação, é mais regular e voluntária do que a mudança que tende a ser espontânea. O processo que estamos a estudar tem períodos distintos de planificação intermitente, sendo que em alguns momentos houve a devida planificação e noutros momentos não houve qualquer tipo de planificação ou acompanhamento.

Planificação

A planificação das mudanças nos sistemas de ensino é um factor importante na concretização e aquisição das alterações propostas, tornando-as, tendencialmente, transformações positivas. Evitar-se-ia o desperdício de meios e de energias, que muitas vezes causam resistências a novas mudanças, devido ao cepticismo que provocam as tentativas consecutivas de mudanças esporádicas, falhadas e incompreendidas, sem a devida planificação, avaliação e adaptação.

Planificar exige ideias claras do que se propõe e do que se pretende, exige uma grande reflexão sobre as várias fases do processo de mudança, o que também garante um maior controlo sobre os resultados, permitindo um acompanhamento fase a fase, havendo a possibilidade de se fazerem as devidas adaptações mediante a avaliação. "Torna-se cada vez mais evidente que temos necessidade de adoptar mecanismos de controlo semelhantes aos aplicados às experiências verdadeiramente científicas" (Morrish, 1976: 153). No processo das escolas de área aberta não se verificou uma antecipada planificação que englobasse todas as fases de implementação ou uma planificação que conseguisse englobar todas as variáveis inerentes ao processo complexo que lhe estava inerente.

Qualquer processo de planificação de mudança tem que reconhecer o professor como agente de mudança – mudança de si, mudança dos alunos, das organizações escolares, da própria profissionalidade e do ensino em geral.

Caetano (2003: 29) salienta, por um lado, o papel central do professor como chave da mudança educacional e ainda a importância do professor desenvolver a sua própria capacidade de mudar. Morrish (1976) refere-se a uma dicotomia entre transformação criadora e transformação por inércia, por um lado há o desejo voluntário de adoptar o que é novo, de estar a par das mais recentes técnicas e teorias que cada professor tem, por outro lado há o refúgio do que já é conhecido, ficando naquilo em que aprendeu e sabe trabalhar, no fundo, é o medo pelo desconhecido, pela incerteza dos fins e dos objectivos. O professor gosta de estar seguro, para que a sua insegurança não passe para os alunos. Na situação em que os professores se viram a trabalhar em escolas de área aberta, onde foram chamados a experimentar práticas completamente diferentes, nota-se essa dicotomia – tentativa de adoptar novos métodos e, em muitos casos, por se sentirem perdidos retorno às práticas anteriores, em que sentiam segurança, e rejeição do modelo de área aberta.

A transformação negativa pode surgir de qualquer forma de crise ou conflito: a insatisfação dos pais, conselheiros, inspectores ou quaisquer outros funcionários do sistema de ensino; desacordos internos ou conflitos de professores e as direcções escolares, reduções nos orçamentos escolares, nas instalações, nos equipamentos... As condições da área aberta começaram exactamente a gerar um mal estar que se foi alastrando aos vários intervenientes e que iam inviabilizando o projecto.

A mudança raramente é global, pois acontece com frequência que a alteração a nível dos objectivos, conteúdos e processos não é acompanhada das necessárias modificações na estrutura e no modo de funcionamento do sistema que possibilitem atingir todas as metas definidas (Lima, 1982: 7) – o aparecimento das escolas de área aberta veio da necessidade de criar/ampliar a rede de edifícios destinados ao ensino primário, dentro de um espírito de controlo orçamental e tudo foi devidamente planificado nesse sentido, houve planificação dos recursos materiais, mas faltaram as necessárias modificações na estrutura regulamentar e formativa e no modo de colocação dos professores para que se alcançassem as metas previstas.

Fontes de mudança

Sabendo que a planificação correcta da transformação aumenta as possibilidades da mudança ser assimilada e difundida, é importante analisar as fontes da mudança, os impulsos e as energias que as motivam e as condições que as propiciam.

Westley (Morrish, 1976: 27 e 28) apresenta três métodos possíveis de inovação em pedagogia:

1. As inovações tendem a ocorrer pela justaposição de várias transformações – estas transformações tendem a ser lentas, mas os efeitos de todas resultam numa contínua melhoria da totalidade do sistema de ensino.
2. A teoria das transformações a partir das “bases” – o sistema está perpetuamente a sofrer o impacto de novas ideias e vai transformando aquelas que está preparado para assimilar, integrando-as numa nova fórmula mais consentânea com as suas normas e procedimentos.
3. As transformações devem-se a decisões políticas – o governo decide adoptar novas ideias e legisla para que sejam postas em prática.

As escolas de área aberta podem enquadrar-se neste terceiro método, embora tenhamos que lembrar, como já dissemos anteriormente, que foi uma decisão política vítima de pressões externas, sem a devida coordenação, o que pode explicar um pouco a falta de “investimento” no processo, bem como todas as suas intermitências. Griffiths pensa também que “a intensidade e a duração das transformações são directamente proporcionais à intensidade dos estímulos vindos das cúpulas” (Morrish, 1976: 113) e o que verificámos foi que no governo, Ministério da Educação, não havia consenso na adopção e aceitação das novas ideias e a necessária legislação apareceu muito tardiamente.

Como diz Huberman (1973) as inovações mais duradouras e mais efectivas são aquelas que o utilizador fez suas; isto é, aquelas que ele adoptou por irem de encontro às suas necessidades específicas. Isto implica que teremos que pôr em prática métodos radicalmente diferentes de institucionalizar as transformações de pessoas alheias ao sistema. Muitas das inovações são originadas fora da escola e, em parte, fora do sistema educativo e o caso das escolas de área aberta também não constitui uma excepção: não foi a mudança dos métodos pedagógicos que exigiu que se fizessem as altera-

ções no tipo de edifício, foi exactamente ao contrário: fizeram-se edifícios novos que exigiam a alteração das práticas pedagógicas e relacionais dentro da escola.

Categorias e tipos

Em termos gerais, segundo Morrish (1976) podemos classificar as transformações que se introduzem nas escolas em três categorias principais: estruturas, meios de ensino e relações humanas. Contudo, estas três categorias não estão necessariamente isoladas umas das outras, quer em causas quer em efeitos.

As transformações nas estruturas implicam modificações nos papéis e nas relações humanas entre os intervenientes. As modificações nos programas, no seu alcance e conteúdo, irão certamente afectar o tipo de estruturas a introduzir; e podem ainda, embora de forma indirecta ou inesperada, levar à introdução de novas estruturas nas salas de aula. As modificações nos conteúdos de ensino e de aprendizagem estão relacionadas tanto com as estruturas como com os meios, mas é inevitável que tenham as suas repercussões nas relações humanas dentro da escola. As escolas de área aberta foram, primeiramente, uma mudança ao nível das estruturas e de equipamentos – salas de aulas de nova concepção, o que foi influenciar e modificar as relações humanas dentro da escola, exigindo outra forma de organizar a vida da escola e outra forma de trabalhar e exigia também uma mudança nos meios de ensino. Ao professor foi exigido um papel novo, a que não estava acostumado, para o qual não estava preparado e, muitas vezes nem sabia como desempenhar esse papel.

Quando se pretende transformar o comportamento do homem, é evidente que temos antes de preparar cuidadosamente o terreno, agindo sobre as atitudes de base. Para aqueles, professores ou alunos, que estão agarrados aos velhos hábitos de ensino, às velhas rotinas, a introdução de algo diferente pode parecer, em princípio, algo de hostil e impessoal. O trabalho de introdução do que é novo tem de ser feito habilmente e com os devidos cuidados na selecção e aplicação. Registaram-se falhas ao nível da preparação que foi pouco cuidadosa, a alteração dos edifícios fez-se sem a devida divulgação, informação e necessária legislação.

Temos de ter em conta que é mais fácil adoptar novos instrumentos de trabalho do que modificar as ideias, hábitos e valores. A adopção do edifício escolar tipo P3 exigia modificar as ideias, hábitos e valores. E, por outro lado, a mudança não poderia ser aceite apenas por um professor de cada escola, o projecto exigia a cooperação de todos os professores, a liberdade e vontade de inovar por parte de um professor ficava limitada e dependia muito da colaboração de outros professores. A possibilidade inovadora do professor fica, por isso, limitada por um grande número de factores que envolvem, em termos gerais, um problema de relações humanas.

Escalonando as mudanças: 1. de conhecimentos; 2. de atitudes; 3. de comportamento individual; 4. de comportamento de grupos, elas são, por esta ordem, progressivamente mais difíceis e mais demoradas, portanto, exigem mais tempo para serem implementadas. A implementação das escolas de área aberta abrangia os quatro tipos de mudança e, portanto, englobava um elevado grau de dificuldade e necessitaria de um período de tempo extenso, com o devido investimento, para que se desse a sua implementação, para que a mudança se concretizasse.

Níveis de mudança

Havelock, segundo Morrish (1976: 40), dá-nos exemplos referentes ao nível de mudança ideal:

Primeiro, temos as modificações na dimensão e âmbito da operação, que exigem decisões sobre o capital disponível, os equipamentos a escolher, uma estimativa do número de pessoas necessárias e o espaço que deve ser preenchido.

Em segundo lugar, há que contar com a aquisição de novas técnicas, com a formação e reciclagem de professores para pôr em contacto com os novos programas e os novos métodos; há que pensar no ensino em equipa e nos trabalhos de grupo; na utilização sempre crescente, em número e variedade, dos equipamentos.

Em terceiro lugar, há a modificação dos objectivos. É o que acontece quando se introduzem na escola equipamentos de autoformação que vêm alterar radicalmente o papel do professor; nestas condições, o professor torna-se um auxiliar que não dirige, em vez de ser uma fonte de informações. Podem

adoptar-se métodos de heurística, pelos quais a criança é encorajada a encontrar por si mesma as respostas para os seus problemas e desenvolver sistemas para se encontrarem as respostas em vez de esperarem que alguém lhas dê.

Em quarto lugar, temos de considerar as mudanças de valores e de orientações. Neste caso, os princípios e os objectivos mais queridos dos inovadores estão em perigo, porque as pessoas não modificam os seus princípios e hábitos, que têm em alta conta, de um dia para o outro.

No caso das escolas de área aberta não foram tidos em conta os diferentes níveis, não houve uma preparação dos diferentes níveis envolvidos para a mudança.

Agentes envolvidos

P. Marsh, segundo Morrish (1976: 59), fez uma análise dos participantes internos e externos, enquanto agentes envolvidos na transformação. Os participantes internos, isto é, os afectados directamente pelo sistema sócio-legal do ensino – incluem alunos, professores, directores de escolas, inspectores e supervisores, e o diverso pessoal das autoridades locais do ensino. Os participantes externos, que exercem uma influência menos directa através da disseminação de informações, criando expectativas ou invocando sanções, incluem não educadores (como figuras públicas, dirigentes políticos e membros do parlamento), fundações, institutos de investigação, académicos e industriais. Também se podem incluir nos participantes externos os meios de comunicação social, os editores de livros escolares e os produtores de outros materiais escolares e de estruturas, educadores com actividades em organizações profissionais e certos sectores do governo central que se ocupam dos assuntos sociais.

Notemos o peso da influência dos participantes externos, mesmo de forma indirecta, como é o caso da comunicação social, ora vejamos extractos de uma notícia do jornal *Tal & Qual*: “a reabertura das aulas volta agora a incendiar, nos professores primários portugueses, aquela pequena chama de ódio que o temível P-3 não se cansa de suscitar. Não sabe o que é o P-3? É uma linda ideia no papel: dividir uma vasta sala de aula em três partes, separadas apenas por armários. Forma um “espaço mais aberto”. Facili-

ta a comunicação entre os alunos, entre os professores. Na prática, contudo, os milhares de pequenos estudantes das 310 escolas P-3 do país não passam de cobaias ensurdecidas de um “teste” que no estrangeiro já deu o que tinha a dar – e entre nós, evidentemente, é cegamente seguido e enaltecido como “coisa nova, vinda lá de fora” [...] na Europa [...] foi uma “experiência” interessante mas rapidamente abandonada: a “abertura” não compensava o barulho, a confusão e a dispersão que rapidamente se instalavam” (Morais, 26/10/84). A capacidade de difusão deste tipo de notícias vai influenciar todo o tipo de agentes, desde pais, professores, políticos, etc.

Segundo Morrish (1976: 66) o contexto social em que o ensino está inserido torna-se de importância fundamental; e não é possível que venhamos a ter um sistema de ensino mais evoluído do que o meio social que o integra. Para termos um tipo de ensino em que o aluno é estimulado a descobrir princípios por si próprio, através da sua observação pessoal, da análise dos problemas, dos métodos de pesquisa e de dedução lógica – isto é, com muito menos orientação da parte do professor a educação torna-se um processo de integração social em autonomia pessoal e intelectual e talvez a nossa sociedade ainda não estivesse nesse patamar.

As mudanças pessoais, assim como as institucionais, articulam-se dialecticamente; não é uma ligação unívoca. Isto quer dizer que os processos de mudança se desenrolam sempre num contexto e que este será um elemento de facilitação ou de dificuldade dos mesmos processos (Benavente, 1990: 292).

Variáveis no processo

Na história da Humanidade, tem sido normal a existência de um fosso temporal entre a concepção de uma ideia e a sua aplicação generalizada. No caso dos sistemas educativos, os índices de implementação de ideias e inovações revelam um grande atraso. M. B. Miles avança três razões principais para justificar esta situação: 1) Na educação não existe nenhum corpo de pesquisa cientificamente válido; 2) Há uma ausência de agentes inovadores capazes de promover novas ideias no campo do ensino. 3) Há muito poucos incentivos económicos que tornem atraentes as ideias e inovações já exploradas e que parecem oferecer algumas garantias de validade lógica (Morrish,

1976: 93).

Os sistemas educativos são lentos nas respostas às suas necessidades, são conservadores e apreensivos em relação a projectos e ideias inovadoras, o que exige que a planificação de uma mudança que englobe a alteração de diversos domínios teria que ter uma grande base de sustentação que a todos fosse disponibilizada, para a disseminação ser concretizada e a mudança adoptada.

Perante o facto que é a existência de um lapso de tempo entre a concepção de uma determinada inovação e a sua adopção, Morrish (1976) aponta uma lista de variáveis que influenciam esse processo: as variáveis inerentes ou intrínsecas, as variáveis de posição e as variáveis devidas ao meio.

As variáveis inerentes ou intrínsecas têm a ver com: 1) as qualidades demonstradas da inovação – é possível enumerar indicadores, como o grau de confiança, a validade, a generalidade, a consistência interna e a harmonia com outras teorias científicas. A estes indicadores poderemos acrescentar a utilidade concreta da inovação, a sua precisão e durabilidade; 2) o custo – os custos de gestão, que são feitos após a adopção da inovação, incluindo os gastos de manutenção, desenvolvimento e introdução de melhorias; 3) a divisibilidade – uma inovação deve ser tentada em bases limitadas, isto é, a sua capacidade de resistência aos testes. Estas inovações, que podem ser tentadas em escala reduzida, ou numa base experimental durante curtos períodos de tempo, difundem-se mais facilmente do que aqueles que propõem uma solução de “ou tudo ou nada”. A divisibilidade diz, também, respeito ao número de indivíduos ou à parte da comunidade que será envolvida na adopção da inovação. A adesão de um grupo, por exemplo, é mais difícil de conseguir do que a de um indivíduo; 4) a complexidade – enquanto variável de processo, a complexidade está relacionada especialmente com três elementos, nomeadamente: o número de componentes de uma inovação; o número de aptidões que terão de ser apreendidas ou compreendidas antes que a adopção se torne possível; o número de normas exigidas por uma efectiva manutenção durante um certo período de tempo. É óbvio que quanto mais difícil de compreender e usar for a inovação, menores probabilidades ela terá de ser adoptada rapidamente; 5) a comunicabilidade – a facilidade ou a dificuldade de explicar ou demonstrar

uma inovação é um dos problemas importantes a ter em consideração quando se pretende adoptá-la. Os equipamentos têm melhor aceitação do que as ideias porque a sua utilidade é mais facilmente demonstrável, e porque as coisas são visíveis e as ideias (e os valores) não são concretas mas abstractas.

Quanto às variáveis de posição, Morrish (1976), apresenta as seguintes: 1) estrutura do sistema educativo, com factores como a dimensão, hierarquia, número de inovações e recursos financeiros. Em relação à dimensão, verifica-se que as escolas muito grandes e muito pequenas são mais difíceis de transformar. As instituições com estruturas hierarquizadas tendem a ser mais lentas na criação de inovações, mas mais rápidas na sua adopção. Os recursos financeiros são um ponto crucial na implementação das transformações, “em geral as comunidades que proporcionam melhores apoios financeiros tendem a possuir escolas mais inovadoras” (Morrish, 1976: 104); 2) comando e patrocínio, reconhecendo-se o valor do prestígio do patrocinador das inovações e a sua relação com os que na prática irão aplicar a inovação, facilitando-a; 3) o meio escolar que tem variadíssimos factores capazes de criar um clima favorável, neutro ou inibitivo às inovações; 4) normas de grupo que geram reacções imprevisíveis de acordo com o valor atribuído à segurança e à presunção de riscos; 5) características pessoais dos adoptantes como a capacidade de tomar decisões, a aptidão para pensar em abstracto, a racionalidade e as atitudes positivas em relação à profissão têm uma relação positiva com a capacidade de inovação. “Quem foi educado em instituições formais e por métodos muito restritivos de ensino, tende a aceitar os velhos métodos e a rejeitar o que é novo e informal; enquanto que aqueles que se habituaram ao método heurístico e a decidir dos métodos da sua própria educação tendem a ser mais inovadores” (Morrish, 1976: 106), enquanto que os primeiros oferecem mais resistências à inovação e à mudança do tipo de ensino uma vez que não se encaixa na sua experiência; 6) recompensas ou punições, aquilo que a pessoa pode vir a ganhar ou a perder com a aceitação da inovação irá influenciar a sua atitude.

As variáveis devidas ao meio relacionam-se com: 1) a harmonia do sistema inovador – os valores culturais e religiosos pesam na forma como a sociedade apoia e adopta as inovações, sendo necessário criar um ambiente

social favorável. "O [...] problema [procedimento perigoso] foi sentido por diversas escolas que na época tentaram os métodos heurísticos e qualquer forma de autogestão nas aulas. Estas ideias e métodos não podem encontrar muita tolerância dentro das escolas, se não tiverem divulgação no exterior" (Morrish, 1976: 108), o tipo de sociedade influencia a adopção de determinadas inovações "características existentes, como a família alargada, a estrutura de classes baseadas na posição social, os factores religiosos e éticos que dão mais importância à obediência e ao dever do que à racionalidade, responsabilidade individual e iniciativa – tudo tende a perpetuar um sistema de ensino baseado na memorização, ritualização, imobilidade social, métodos centrados na disciplina, verbalismo e preconceitos sociais" (Morrish, 1976: 110); 2) a predisposição, ou seja, uma atmosfera cultural que prepara o ambiente para uma determinada inovação tendo em conta as exigências da sociedade e as propriedades que determinada inovação partilha com outras já aceites.

5.2. Implementação das inovações

Factores de Sucesso na implementação das inovações

Morrish (1976: 92) apresenta um conjunto de factores que influenciam o sucesso na implementação das inovações: disposição favorável quanto à inovação; os professores compreendem claramente a inovação; a inovação não ultrapassa a capacidade dos professores; existem os necessários recursos para fomentar a inovação; existe a necessária organização administrativa; faz-se um diagnóstico preciso das características dos alunos; os canais de comunicação são utilizados para: dar informação, incentivar a cooperação, eliminar receios, modificar atitudes; quando há necessidade, proporciona-se formação profissional; há tempo disponível para o desenvolvimento destes factores. Tomando em consideração estes factores, desde o início que não seria de esperar um grande sucesso: houve falta de compreensão da mudança, falta de recursos, falta de organização administrativa, falhas de comunicação, faltas de formação, etc., o que se verifica nas opiniões dos sindicatos da altura: " são múltiplos os problemas que afectam os professores em escolas P3 contribuindo para o seu desequilíbrio emocional e falta de rendimento do seu trabalho. Passamos a enumerar os principais: 1. incom-

preensão do projecto tipo, dos seus pressupostos, de finalidade dos espaços, da sua organização; 2. desconhecimento do modo de utilização de grande parte do equipamento da escola; desconhecimento das técnicas, ou actividades susceptíveis de permitirem uma correcta utilização dos espaços e do equipamento; 4. grande dificuldade em actuar tradicionalmente em espaços diferentes e que obrigam a compartilhar os discursos dos colegas de núcleo e a suportar o barulho dos alunos [...] o melhor será fazer delas escolas tradicionais erguendo os panos de tijolos que faltam às paredes dos núcleos e fechar o polivalente. Dos males será o menor e o menos hipócrita” (Fernandes, 1982).

Há ainda a ideia de que as escolas se transformam muito lentamente, que os sistemas de ensino são mais resistentes à inovação do que as empresas industriais ou comerciais o que é justificado pelo facto de que a parte mais importante da energia disponível é gasta em operações de rotina e manutenção das relações existentes dentro do sistema. Desse modo, a fracção de energia disponível para o diagnóstico, planeamento, inovação, modificações deliberadas e crescimento é quase sempre muito pequena. Todas as instituições e organismos têm a tendência para alcançar, manter ou readquirir o estado de equilíbrio, o que é talvez uma maneira de preservação da identidade, carácter e cultura.

Hilda Taba (1987) defende que para se levarem a cabo os processos, estes terão que possuir características como a coerência com os objectivos, polivalência, suficiência do valor do diagnóstico, validade, unidade dos juízos de valor e continuidade.

Inovação sem formação – o fracasso previsível

A atitude dos professores, enquanto agentes da própria mudança, poderá ser determinante para a implementação da própria inovação. Caetano (2003: 29) refere algumas das atitudes, competências e disposições emocionais favorecedoras de uma acção do professor enquanto agente de mudança educacional e de desenvolvimento da sociedade: acreditar que a mudança é possível, uma apreciação positiva do risco, da imprevisibilidade, da complexidade e da diversidade, bem como a resistência à frustração e a aceitação dos problemas, da contradição e do conflito e a procura consciente de uma

posição tensional que favoreça o balanço pendular dialógico e recursivo entre o caos e o “controle”, entre o individual e o colectivo. Para tal a formação desempenha um papel fundamental.

É evidente que os laços entre formação e mudança das relações de força na instituição não são lineares; muitos outros elementos intervêm no processo. Mas a formação pode ser um forte instrumento de mudança. Benavente (1990: 292) chama a atenção para a importância das condições institucionais e, sobretudo, os apoios em formação no esforço de mudança dos professores. Também alguns pareceres (GEPAE, 1972) consideraram que o projecto normalizado – tipo P3, não era exequível sem a preparação prévia dos professores, sem a devida formação, prevendo assim um fracasso da inovação.

Também Brás (1986: 128) observou as dificuldades que os professores revelaram no domínio do espaço P3 que tiveram consequências na interacção professor/aluno e apelou para as aptidões específicas necessárias para a gestão do espaço aberto a serem adquiridas em acções de formação contínua. A polivalência deveria ser exercida ao nível do espaço, mas também ao nível do tempo. Havia que aprender a geri-lo.

A formação tardou e quando chegou não foi necessariamente generalizada e manteve-se durante um curto período temporal.

Resistências à mudança

Os indivíduos tendem a resistir com mais força nos pontos onde as pressões da mudança se fazem sentir com mais insistência; eles acabam por encarar a mudança como uma ameaça, o que os leva a reagir defensivamente. Morrish (1976: 118) diz que todos os professores rendem as suas homenagens à novidade, à transformação, à inovação, desde que elas não representem um perigo imediato. Mas logo que se sugere a adopção de quaisquer mudanças específicas, a resistência aparece. Defende ainda que os professores resistirão de modo especial a qualquer modificação que diminua o seu controle sobre a turma e sobre os alunos.

I. G. Watson (Morrish, 1976: 120-125) aponta oito forças de resistência face à mudança, devidas à personalidade: 1) homeostase – relacionada com o desejo orgânico de manter o equilíbrio, que se manifesta em termos fisiológicos; 2) hábito – as pessoas geralmente preferem o familiar ao desconhe-

cido, tem a ver com economia de esforço e com o sentimento de segurança e estabilidade; 3) prioridade – as primeiras impressões são as que perderam mais tempo. A maneira como o organismo enfrentou pela primeira vez uma situação com sucesso é a que tende a persistir. Apesar do professor fazer a sua reciclagem com cursos de actualização, ele tende a voltar aos hábitos antigos quando regressa à sala de aula; 4) percepção selectiva e memória – outra forma de resistência à inovação e à mudança consiste em só admitir as ideias que se ajustem num quadro estabelecido; 5) dependência – a resistência às ideias novas e à mudança pode resultar do facto de que o indivíduo depende muito dos seus iguais e partilha com eles um fundo comum de conhecimentos e de crença em ideias, opiniões e métodos semelhantes. Esta identidade de grupo é importante porque dá ao indivíduo uma sensação de solidariedade com os seus semelhantes e o sentimento de que é aceite por eles. Esta sensação de solidariedade é destruída quando um determinado indivíduo tenta inovar, o que frequentemente o obriga a experimentar a oposição de toda uma estrutura hierárquica. E sempre que alguém seja estigmatizado como estranho ao grupo as suas ideias inovadoras terão escassas possibilidades de prevalecer; 6) *superego* – as inovações são muitas vezes combatidas e rejeitadas apenas por representarem algo de novo, desconhecido, diferente ou estranho. A permanência de velhas ideias e de métodos antigos é, por isso, o resultado frequente desta actividade censória do superego e uma aceitação cega do que já existe; 7) insegurança pessoal – toda a gente duvida da sua própria capacidade para acabar com os hábitos existentes ou para adoptar outros novos, mais eficazes ou mais desejáveis; 8) insegurança e regressão – mesmo depois de se aceitarem as inovações e as novas ideias, mantém-se sempre a tendência para voltar ao antigo que é seguro e familiar. O homem tem um grande desejo de voltar a casa, de regressar ao normal, ao seguro, ao que conhece bem.

A. E. Guskin (Morrish, 1976: 125-127) lista quatro fontes de resistência de acordo com as variáveis individuais na utilização de conhecimentos: 1) sentimento da competência e de auto-estima – os indivíduos menos confiantes na sua capacidade têm menos vontade de tentar métodos novos; 2) autoritarismo e dogmatismo – a personalidade autoritária tem a tendência para aceitar, quase sem objecções, as directivas de chefes ditatoriais, ao mesmo

tempo que rejeita à partida quaisquer transformações emanadas de fontes exteriores ao seu meio. As pessoas deste tipo revelam menor abertura de espírito; resistem com vigor e durante muito tempo na defesa de uma interpretação ou de uma crença, daquilo de que se sentem seguros e daquilo em que se comprometeram; 3) sensações de ameaça e de medo – o indivíduo desenvolve uma imagem de si próprio que procura preservar e defender contra todas as ameaças externas; tem orgulho na sua coerência e na sua estabilidade, e receia o que possa representar uma ameaça a qualidades tão apreciadas; 4) profecias que se auto-realizam – quanto mais se pensa no fracasso, mais facilmente se fracassa; quanto mais se antecipa o êxito, maiores serão as possibilidades em se atingir o sucesso.

Há resistência em termos de personalidade individual e há a resistência na acção. Vamos abordar um estudo feito por G. Eichholz e E. Rogers sobre a resistência aos novos meios de ensino por parte dos professores das escolas elementares da América (Morrish, 1976: 125-127), tendo obtido oito tipos de respostas de rejeição: 1) rejeição devida a ignorância – este tipo de resposta ocorreu quando uma determinada inovação era desconhecida, ou porque a sua complexidade levava a incompreensões; 2) rejeição por negligência – acontece que certas pessoas ignoram pura e simplesmente a existência de novos meios; 3) rejeição pela manutenção de “status quo” – acontece quando o professor não aceita a inovação, com o argumento de que tal coisa nunca foi usada no passado; 4) rejeição devida aos costumes sociais – ocorre quando um determinado professor acredita que os colegas não acham aceitável uma inovação, e não a utilizam por esse motivo; 5) rejeição devida a relações pessoais – consegue-se principalmente pela insinuação de que certos amigos não usam uma inovação, ou de que um determinado grupo ou ambiente escolar tornaram a inovação inaceitável; 6) rejeição por substituição – aqui sugere-se que os métodos habituais do professor são eficazes, pelo que não há necessidade de se adoptar esta ou aquela inovação; 7) rejeição devida a satisfação pessoal – é concebível que os professores sintam que os métodos que estão a utilizar são extremamente bem sucedidos e que eles próprios e os alunos se sentem perfeitamente realizados com os métodos que utilizam; 8) rejeição devida a experiências anteriores – as pessoas que tentaram inovações e obtiveram maus resultados

decidem, por isso, rejeitá-las, muitas vezes o período de experiência pode ter sido demasiadamente curto para se poder decidir seja o que for quanto à sua eficácia; a primeira tentativa pode ter sido um completo fracasso e o professor não encararia nunca a hipótese de voltar a falhar, ou pode também ter acontecido que a inovação nunca tenha sido verdadeiramente experimentada, por não ter sido completamente compreendida ou analisada; o professor nunca esteve bem dentro dela.

Morrish (1976: 132) faz referência a outro estudo que diz respeito a sete inovações muito contestadas na América e revela que os opositores eram geralmente de quatro tipos: 1) os que eram a favor da inovação mas discordavam sobre qual a melhor maneira de a pôr em prática; 2) os que organizavam grupos separados para derrotarem a inovação; 3) os que eram levados ou coagidos a opor-se por este segundo grupo; 4) aqueles cuja resistência era apenas accidental ou devida à sua situação pessoal, mas cujos interesses concretos eram outros.

A resistência é muitas vezes justificável e compreensível e temos que afirmar que, muitas das vezes, os professores colocados nas escolas de área aberta nem sequer tinham outra alternativa que não oferecer resistência por diversos motivos louváveis.

Ao longo de todo o processo de implementação das inovações, o valor, a qualidade, a importância ou até a exequibilidade podem ser consideradas deficientes; e provavelmente é isso que acontece na maioria dos casos em que os planificadores da mudança estão afastados do mundo daqueles para quem fazem os planos e que têm de adoptar as mudanças. Quando uma inovação é exportada de uma sociedade para outra, ou de um contexto para outro dentro da mesma sociedade, a equipa de assistência técnica que a introduz, descora facilmente os problemas fundamentais das escolas que vão usar a inovação, tendo como objectivo primordial que a inovação seja aceite, não vendo que isso pode gerar um factor de resistência, podendo mais tarde ou mais cedo levar à rejeição da inovação.

Os professores têm mais tendência a envolver-se nos processos de difusão da inovação quando sentem que dispõem de autoridade para dirigir as suas aulas, e simultaneamente acreditam que o podem fazer com eficácia. Além disso, necessitam desejar a partilha de conhecimentos com os colegas têm

o sentido do dever, um desejo de obter conhecimentos, um comportamento de pesquisador, mas não gostam de assumir riscos.

Estratégias

Para a implementação de uma mudança é necessário que haja uma estratégia definida que se traduz num conjunto de procedimentos considerados úteis e necessários para que a mudança seja adoptada e para que permaneça.

Segundo Morrish (1976: 161), Watson sustenta que as abordagens estruturais são as que conduzem a melhores resultados, e que as transformações eficazes nas escolas envolvem: em primeiro lugar, as estruturas; em segundo, a alteração dos processos de relação; por ultimo, as atitudes. Sustenta ainda que, desde que mantenhamos o sistema de “um professor para cada classe”, será impossível criar uma situação de interdependência e de contacto que acabe por levar à difusão de novos métodos. Assim, aponta cinco condições prévias para o êxito de qualquer tentativa de transformação institucional, condições essas que não se registaram no processo das escolas de área aberta:

- 1) Os participantes devem sentir que o projecto é, no essencial, seu e não um processo totalmente criado por estranhos.
- 2) O projecto tem de ser apoiado sem reservas pelos funcionários superiores do sistema.
- 3) O projecto tem de revelar uma harmonia razoável com os valores e ideais dos participantes.
- 4) Os participantes devem encontrar o apoio experiente, a confiança, a aceitação nas suas relações mútuas.
- 5) Deve assegurar-se aos participantes que a sua autonomia e a sua segurança não estão de modo algum ameaçadas.

Conclusão

No início do século XX, o movimento da Escola Nova, sob a égide de Faria de Vasconcelos (1880-1939), Claparède (1873-1940), Montessori (1870-1952), Dewey (1859-1952), Freinet (1897-1966), Cousinet (1881-1973) e Dottrens (1893-1983) desenvolveu o ensino individualizado, que esteve associado à pedagogia diferenciada e aos métodos activos, inspirando-se em pedagogos e filósofos do século XVIII e XIX como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852), Tolstoi (1828-1910), com precursores como Coménio (1592-1670) que defendeu uma escola universal, aberta e acessível a todos e atenta às necessidades de cada um.

A obrigatoriedade da educação fizera concluir que a educação só seria para todos se fosse também acessível a cada um nas suas capacidades, motivações e necessidades e respeitasse o ritmo, espontaneidade, liberdades e características individuais. Mas a utopia da Educação Nova fora interrompida com a I Guerra Mundial tendo sido desenvolvida nos Estados Unidos (Sistema Winnetka e Plano Dalton). Na Europa, as três características da Escola Nova (ensino individualizado, pedagogia diferenciada e métodos activos) só foram retomadas na década de sessenta do século XX, depois da reconstrução dos países europeus, destruídos pela II Guerra Mundial.

1- Em Portugal, na década de sessenta, o fenómeno das escolas de área aberta apareceu como uma importação que não foi explicada nem compreendida no tempo.

A experimentação dos métodos pedagógicos baseados na individualização do ensino e na diferenciação pedagógica por métodos activos já tinha sido feita em vários países como os Estados Unidos, Canadá, Inglaterra, França e Suíça e exigia um ambiente aberto e estimulante facilitador e promotor desta nova forma de organização escolar. Em Portugal estes métodos pedagógicos ainda não tinham sido adoptados. A OCDE, na década de sessenta, procurou incrementar o desenvolvimento económico da Europa Ocidental num clima de cooperação e comunicação internacionais e, a pedido de Por-

tugal, foi implementado o Projecto Regional do Mediterrâneo para ajudar os sistemas escolares dos países menos desenvolvidos a prepararem o pessoal qualificado requerido para a evolução das respectivas economias. Pela necessidade de grande número de edifícios escolares num período curto de tempo, a OCDE propôs-se prestar apoio técnico ao Projecto Normalizado de Escolas Primárias, e influenciou para a solução de escolas de área aberta, por serem uma aspiração nos países mais desenvolvidos e serem mais económicas nos pontos de vista construtivo e financeiro em países com poucos recursos.

No que se refere à construção de edifícios escolares, a arquitectura escolar nos países mais desenvolvidos procurava adequar a evolução dos processos arquitectónicos à evolução dos sistemas de ensino. Mas em Portugal não se verificou a mesma evolução, pelo que os métodos pedagógicos ainda não tinham sido renovados e em vez de se adaptar a arquitectura escolar ao método pedagógico, os professores e os responsáveis escolares limitaram-se a constatar que este tipo de arquitectura não estava ajustado às práticas pedagógicas correntes.

Em Portugal, o aparecimento das escolas de área aberta funcionou ao contrário de outros países, como os EUA e a Inglaterra, em que “foi a maturação do nível pedagógico que levou os professores a pedir a renovação da arquitectura escolar” (GEPAE, 1972: 38).

2- O fenómeno das escolas de área aberta em Portugal, nas décadas de sessenta, setenta e oitenta, caracterizou-se por uma dissociação entre o aspecto arquitectónico e o pedagógico, tendo passado por diferentes fases: na fase final do Estado Novo não havia suficiente vontade política para inovar na educação e depois do 25 de Abril não houve interesse por este tipo de escolas, no entanto, a descentralização das responsabilidades pela construção e manutenção dos edifícios escolares veio trazer este problema à ordem do dia.

Na década de sessenta, a concepção do projecto foi fruto de uma pressão internacional para que a educação se tornasse realmente acessível a todos, criando meios físicos suficientes para responder às necessidades decorrentes do alargamento da escolaridade obrigatória de 4 para 6 anos de escola-

ridade e de preparar pessoal qualificado requerido pela economia portuguesa e assim, aproximar-se das outras economias europeias. No âmbito do programa DEEB foram elaboradas as Normas para a Construção de Edifícios para o Ensino Primário Elementar e na orgânica do MOP foi criada a DGCE com intenção de concentração da responsabilidade das obras de construção, ampliação e conservação dos edifícios escolares e intensificar, de forma económica, o ritmo de instalações escolares e o seu apetrechamento. Estavam em causa, apenas as questões económicas e construtivas, as questões pedagógicas eram ignoradas.

Na década de setenta, a equipa P3 da DGCE propôs-se elaborar, rapidamente, o Projecto Normalizado de Escolas Primárias para que pudesse ser repetido, poupando meios técnicos e financeiros, fácil e rápido de construir – se por um lado procurou responder às exigências construtivas e financeiras que lhe eram exigidas, também tentou inovar em questões pedagógicas inspirando-se nos países desenvolvidos.

Eram evidentes as discrepâncias de opinião quanto aos fundamentos pedagógicos inerente às escolas de área aberta: a Junta Nacional de Educação, rejeitava os fundamentos pedagógicos apresentados e outros alertavam que de nada vale ter instalações excelentes sem os meios humanos e materiais para os pôr em funcionamento, propondo-se medidas como: maior liberdade na organização de currículos e actividades; preparação prévia de professores dando-lhes formação em pedagogia, técnicas de trabalho diferenciado com alunos, técnicas de dinâmica de grupos, administração escolar e relações humanas a estabelecer na escola e entre a escola e o meio. Mas houve quem considerasse que, se tais medidas não pudessem surgir ou enquanto não surgissem, as escolas deveriam ser construídas com paredes a separar as zonas de ensino, reservando-se a construção de edifícios tal como os esquemas de solução propõem para as experiências pedagógicas (GEPAE, 1972). Estes pareceres não foram tidos em conta e o projecto foi implementado sem modificações e sem medidas colaterais de formação e sensibilização de professores e sem a necessária regulamentação.

Durante esta década, as escolas do ensino primário de área aberta (P3) começaram a funcionar em Portugal sem que os professores soubessem e estivessem motivados para trabalhar nesse tipo de escolas, muitos não

sabiam que modelo de ensino lhes estava subjacente. Sem qualquer apoio ou regulamentação que favorecesse a actividade dos professores nestas escolas – mesmo depois dos pareceres que foram nesse sentido – a identificação da tipologia das escolas não era referida para os concursos de recrutamento de pessoal docente (o que só foi conseguido em 1981) e assim foram surgindo situações de rejeição do edifício por parte dos professores e da opinião pública.

O grande aumento de alunos vindos das colónias veio agravar a já deficitária capacidade de cobertura da rede escolar em Portugal, aumentando a necessidade e urgência na construção de elevado número de escolas. Com a lei das finanças locais de 1979 que passou a responsabilidade de construção e manutenção dos edifícios escolares para as autarquias, o número de escolas de área aberta disparou por questões de ordem construtiva e financeira.

Na década de oitenta, consciente da situação criada, pelo vazio de medidas que acompanhassem a implementação seguida da generalização, das escolas P3, sem a devida avaliação e sem a devida regulamentação, a DGEB desenvolveu, em 1980, um programa de apoio para os professores das escolas de área aberta, estando prevista a regulamentação necessária, a formação e a validação do modelo pedagógico através de uma experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta, que deixou de ter apoio em 1986.

Nesta década assistiu-se ao investimento e abandono do modelo pedagógico, não se criaram as condições necessárias ao seu funcionamento e as paredes começaram a ser levantadas.

3- O fracasso do processo de mudança necessário à implementação das escolas de área aberta deveu-se a razões de incapacidade do(s) regime(s), de falta de vontade dos responsáveis da política educativa, de incompetência dos técnicos que desconheciam as interdependências dos fenómenos educativos, da falta da necessária e suficiente coordenação entre o desenvolvimento do modelo pedagógico a ele associado e a respectiva formação de professores.

A mudança proposta pela introdução das escolas de área aberta em Portugal tinha um grau de complexidade bastante elevado já que propunha

transformações nas três categorias principais: estruturas, meios de ensino e relações humanas. Essa complexidade pedia uma planificação cuidada de todo o processo. A planificação das inovações nos sistemas de ensino é um factor decisivo na concretização e aquisição das devidas alterações, tornando-se, tendencialmente, transformações positivas. Com a devida planificação, avaliação e adaptação ter-se-iam poupado esforços e maus resultados.

Quando as inovações não são bem preparadas e não são dadas as condições mínimas de exequibilidade, os professores tendem a rejeitar a mudança. Nas situações em que foram asseguradas as condições mínimas como a estabilidade da equipa docente e alguma formação, na experiência pedagógica, constatámos que a mudança foi assimilada.

Houve uma grande precipitação na introdução das escolas de área aberta – uma grande descoordenação das autoridades que não partilhavam as mesmas ideias de educação e de práticas pedagógicas; uma falta de medidas de suporte para o bom funcionamento das escolas; os professores desconheciam o modelo pedagógico que sustentava os edifícios P3.

O projecto normalizado de escolas primárias tipo P3 teve muitas resistências numa primeira fase por parte de alguns organismos do MEN, depois por parte de muitos professores, sindicatos e opinião pública de uma forma global, devido à falta de informação ou mesmo devido a informação pouco precisa e depreciativa dos meios de comunicação social, contestando o modelo e a forma como foram implementadas as escolas de área aberta.

Estava criado um clima de insegurança e de instabilidade, a par de uma continuidade na falta de apoio, coordenação e harmonia – o acompanhamento por parte das instituições centrais apenas se registou no início da década de oitenta deixando logo de se notar.

Houve uma incapacidade ou falta de vontade do sistema em perceber as questões fundamentais inerentes às escolas de área aberta, o que foi levando ao levantamento das paredes e ao fim do projecto.

Não houve a devida coordenação entre o MOP e o MEN. Faltou um comprometimento das autoridades com o projecto, alguns dos organismos do Ministério da Educação manifestaram, continuamente, a não aceitação dos princípios pedagógicos que lhe estavam subjacentes, mas as escolas

começaram a ser construídas, mais pelas vantagens dos aspectos construtivos e financeiros do que dos aspectos pedagógicos – definitivamente, os edifícios de área aberta em Portugal não resultaram das exigências pedagógicas nas nossas escolas.

O projecto normalizado de escolas primárias propunha uma abertura que o sistema e a sociedade ainda não estavam inteiramente dispostos a aceitar.

4- As alterações arquitectónicas e construtivas das escolas de área aberta tinham um modelo pedagógico subjacente que em Portugal não foi dado a conhecer.

O modelo de escola de área aberta (*open plan school / escuela de espacio abierto / école à aire ouverte*) foi desenvolvido, particularmente em países anglosaxónicos, nos anos de 1960 a 1980. Resultou de um movimento de renovação internacional baseado na *abertura* (escola *aberta*): no ponto de vista sociológico de interacção da escola com a comunidade, no ponto de vista administrativo e formativo garantindo a estabilidade e competências para o reforço das equipas docentes, no ponto de vista arquitectónico na intercomunicação dos espaços polivalentes em que as paredes fixas interiores foram reduzidas ao mínimo sendo substituídas por mobiliário amovível. Mas a principal *abertura* foi pedagógica, respondendo às exigências do *ensino individualizado*, da *pedagogia diferenciada* e dos *métodos activos*:

— ***Respeito pelas diferenças individuais e pelo ritmo de cada aluno*** que participa activamente no plano do seu próprio desenvolvimento pessoal e social, de liberdade, responsabilidade e autonomia, para explorar o espaço individualmente ou em grupo podendo escolher algumas actividades; assim as classes estanques dão lugar a uma escola aberta com grupos permeáveis e temporários consoante as afinidades, o interesse e a aprendizagem de cada aluno.

— A diversificação e a individualização das actividades pedagógicas activas exigem um ***espaço aberto, polivalente***, com diferentes zonas de actividade onde as crianças encontram um ambiente estimulante e rico em recursos para a aprendizagem.

— Os ritmos de cada aluno ou de cada grupo exigem uma ***gestão flexível dos tempos*** para tornar possível vários tipos de trabalho por métodos acti-

vos ao mesmo tempo, de acordo com as planificações individuais ou de grupo.

— Um *currículo aberto que permite uma aprendizagem à medida e ao ritmo de cada aluno*, com actividades obrigatórias e facultativas e recurso permanente aos meios mais adequados para cada um em cada momento.

— O professor deixa de ser o centro do ensino para todos da escola tradicional, para formar uma *equipa educativa que acompanha cada aluno ou cada grupo*, com uma planificação conjunta por parte de todos os professores envolvidos, tendo em consideração o desenvolvimento de cada aluno (Meireles-Coelho, 2007b).

*

A arquitectura escolar pressupõe sempre um modelo de prática pedagógica.

A necessidade de generalizar uma escola inclusiva para todos que assegure o sucesso individualizado de cada um, pressupõe que caminhemos para o reconhecimento da importância da diferenciação e da individualização, para atendermos às diferenças individuais em escolas com espaços, equipamentos, docentes e projectos educativos adequados.

As escolas de área aberta evocam um plano arquitectónico no qual as salas de aula tradicionais são substituídos por espaços abertos, mas o mais importante diz respeito a uma filosofia de educação que valoriza a formação dos professores e a gestão participada das actividades escolares para o melhor desenvolvimento de cada aluno pelo ensino individualizado.

Bibliografia

- ANDRÉ, António Lourenço Ramos *et al.* (1980). *Formação de inspectores: orientadores do ensino primário – Relatório*. Lisboa: ME, DGEB, Serviços de Inspeção do Ensino Primário.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho (1998). *Análise social e acção educativa*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- AVANZINI, Guy *et al.* (1978). *A pedagogia no século XX*. Lisboa: Moraes Editores.
- BEJA, Filomena (1979). *Vamos falar de escolas*. Lisboa: MOP, DGCE, Centro de Documentação e Informação.
- BEJA, Filomena; SERRA, Júlia; MACHÁS, Estella e SALDANHA, Isabel (1996). *Muitos anos de escolas*. Vol. II. Lisboa: ME, Departamento de Gestão de Recursos Educativos.
- BENAVENTE, Ana (1990). *Escolas, professoras e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRANDÃO, Fernando de Castro (1991). *A I república portuguesa: uma cronologia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BRÁS, Constança de Fátima Lago (1986). *Análise de comportamentos seleccionados de ensino em escolas do ensino primário: plano dos centenários e projecto normalizado tipo P3*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Educação Física.
- CADIMA, Ana; GREGÓRIO Carmo; PIRES, Teresa; ORTEGA, Cristina; HORTA, Natércia dos Santos (1997). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CAETANO, Ana Paula (2003). *Processos participativos e investigativos na mudança dos professores e da escola*. Lisboa: ME, Dep. da Educação Básica.
- CARVALHO, Rómulo de (1985) *História do ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CLAPARÈDE, Édouard (1958) *A educação funcional*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional. (orig.: *L'éducation fonctionnelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1931).
- CMET – CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990), Jomtien, Tailândia (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Quadro de acção para responder às necessidades de educação básica*. Lisboa: ME.
- COMENIUS, 1592-1670 (1996). *Didáctica Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos / João Amós Coménio*. Introd. trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. 4.^a ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CONSELHO DA EUROPA (1979). *Les grandes priorités de l'éducation préscolaire*. Strasbourg: CE, Conseil de la Coopération Culturelle.

- COSTA, Ana Maria Bénard da (2003). Comunicação no Encontro sobre “Crianças e Jovens na Sociedade Portuguesa: do ordenamento Jurídico à Prática Institucional” – Convento da Arrábida – 23 a 25 de Junho de 2003. (<http://www.malhatlantica.pt/ecae-cm/AnaMaria.htm>)
- DE BARTOLOMEIS, Francesco (1984). *Introdução à didáctica da escola activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- DELORS, Jacques (org.) *et al.* (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Asa.
- DGEB – DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO (1978). “Escolas P3 – escolas de área aberta”. Lisboa: DGEB. (Documento policopiado).
- DGEB – DIRECÇÃO-GERAL DO ENSINO BÁSICO (1982). *Caderno do professor*. Lisboa: DGEB, DSPRI.
- DOTTRENS, Robert (1974). *A classe em acção*. Lisboa: Editorial Estampa.
- DOTTRENS, Robert (1977). *O ensino individualizado*. 3.ª ed. Barcelos: Editora do Minho. (orig.: *L’enseignement individualisé*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1936).
- DUARTE, CARLOS S. (1967). A escola piloto de Mem-Martins. *Arquitectura*. n.º 98, 167-174.
- FERNANDES, Graça (1982). *Memorando*. Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa. (Documento policopiado).
- FERRIÈRE, Adolphe. (1965). *A escola activa*. 5.ª ed. Lisboa: Editorial Aster.
- FONTES, Carlos (2006). *Educação inclusiva: algumas questões prévias* http://www.educacionenvalores.org/article.php?id_article=817
- FRAZIER, ALEXANDER (1972). *Open schools for children*, Washinton: Association for Supervision and Curriculum Development.
- GEPAE – GABINETE DE ESTUDOS E PLANEAMENTO DA ACÇÃO EDUCATIVA (1972). *Relatório-base dos pareceres emitidos pelos serviços do MEN sobre o P3 (revisão do Projecto normalizado de escolas Primárias)*. Lisboa: GEPAE. (doc. Direcção-Geral da Administração de Escolas 003122).
- GONÇALVES, Irene (1982). As escolas de área aberta: Projecto P3. *Revista Sindical. Sindicato dos Professores da Região Centro*. 1982, n.º 1, 9-11.
- GOURGAND, Pierre (1977). *As técnicas de trabalho de grupo*. 5.ª ed. Lisboa: Moraes Editores.
- GRONLUND, Norman E. (1979). *A instrução individualizada na escola*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.
- HUBERMAN, A. Michael (1973). *Comment s’opèrent les changements en éducation: contribution à l’étude de l’innovation*. Paris: Unesco.
- HUMMEL, Charles (1979). *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: Edições António Ramos.

- LIMA, Maria de Jesus (1982). *Escola e mudança: o sistema educativo, a escola, a aula, o professor*. Porto: Brasília Editora.
- LISBOA, Irene (1942). *Modernas tendências de educação*. Lisboa: Edições Cosmos.
- LOUREIRO, João Evangelista (1985). *O futuro da educação nas novas condições sociais económicas e tecnológicas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MAGAUD, Nancy Willard (1973). De la classe ouvert à l'aire ouvert. *Éducation et développement*, 1973, n.º 86, 14-28.
- MARQUES, J. Ferreira (1986). *Faria de Vasconcelos: Obras completas*. Vol. I (1900-1909). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES, J. Ferreira (2000). *Faria de Vasconcelos: Obras completas*. Vol. II (1915-1920). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- MARQUES, Ramiro (2001). *História concisa da pedagogia*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- MATOS, Maria do Carmo F. Ribeiro *et al.* (1970a). *P3 Projecto Normalizado de Escolas Primárias. Estudo de Base*. Lisboa: MOP, DGCE, GEP. (doc. GEP E1/70).
- MATOS, Maria do Carmo F. Ribeiro *et al.* (1970b). *P3 Projecto normalizado de escolas primárias. Esquema de solução* Vol. I. Lisboa: MOP, DGCE, GEP. (doc. GEP E3/70).
- MEIRELES-COELHO, Carlos (1989). *Currículo e metodologia no 1.º ciclo do ensino básico*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- MEIRELES-COELHO, Carlos; RODRIGUES, Abel (2006). Para uma análise da escola nova de Faria de Vasconcelos (1880-1939). *Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*. Uberlândia (Brasil): Universidade Federal de Uberlândia, 4959-4970.
- MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa (2007a). *Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca*. Comunicação no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o sucesso: políticas e actores, que decorreu nos dias 26, 27 e 28 de Abril de 2007 na Universidade da Madeira (Funchal, Tecnopolo). (em publicação)
- MEIRELES-COELHO, Carlos; SILVA, Lurdes Figueiredo (2007b). *Ensino individualizado e escolas de área aberta em Portugal*. Comunicação no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação: Educação para o sucesso: políticas e actores, que decorreu nos dias 26, 27 e 28 de Abril de 2007 na Universidade da Madeira (Funchal, Tecnopolo). (em publicação)
- MENDES, Maria Helena; MARINHO, Maria José (1980a). *Escolas de área aberta: Textos de apoio a professores de escolas de área aberta*. Documento n.º 2. Lisboa: MEC, DGEB, DSPRI. (doc. DGCE n.º 3817/E).
- MENDES, Maria Helena; MARINHO, Maria José (1980b). *Primeiro encontro de for-*

mação de professores de escolas de área aberta: Relatório. Lisboa: MEC, DGE, DSPRI.

MENDES, Maria Helena; MARINHO, Maria José (1981). *2.º Encontro de formação de professores em exercício em escolas de área aberta: Relatório.* Penafiel: MEC, DGE, DSPRI.

MENDES, Maria Helena *et al.* (1985). *Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – tipo P3 (1980/81 a 1984/85): Caderno de divulgação n.º 1.* Lisboa: DSPRI.

MENDES, Maria Helena *et al.* (1985). *Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – tipo P3 (1980/81 a 1984/85): Caderno de divulgação n.º 2.* Lisboa: DSPRI.

MENDES, Maria Helena *et al.* (1985). *Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta – tipo P3 (1980/81 a 1984/85): Caderno de divulgação n.º 3.* Lisboa: DSPRI.

MIALARET, Gaston *et al.* (1971). *Educação nova e mundo moderno.* Lisboa: Editora Arcádia.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis (2004). A equidade na educação. Conselho Nacional da Educação. *Educação e Direitos Humanos. Actas de um Seminário Realizado em 22 e 23 de Abril de 2004.* Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

MORAIS, Jorge (1984). Professores primários fartos da “experiência” – P3: Europa não quis e nós aproveitamos. *Tal & qual*, 26/10/1984.

MORRISH, Ivor (1976). *Para uma educação em mudança.* Lisboa: Livros Horizonte.

MOURA, Lenice Bezerra; LOPES, Wanda Rollin Pinheiro (1967). *Trabalhando com grupos na escola primária.* Rio de Janeiro: Livro Técnico.

ONU (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos.*
<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/por.htm>

ONU (1959). *Declaração sobre os Direitos da Criança.*
http://www.apfn.com.pt/declaracao_universal_dos_direitos_da_crianca.htm

ONU (1993). *Regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.*
<http://www.onuportugal.pt/Regrasgerais.pdf>

ONU (1994). *Década das Nações Unidas para a educação no domínio dos direitos humanos (1995-2004).*
http://www.onuportugal.pt/body_com_eventos.html

ONU (2001). *Década das Nações Unidas para a alfabetização: Educação para Todos.*
<http://www.onuportugal.pt/bonu072003.pdf>

PACHECO, José (?). *Escolas de “Área Aberta”, porquê?*
<HTTP://WWW.EB1-PONTE-N1.RCTS.PT/DOCUMENT/P3A-1.PDF>

- PIAGET, Jean (1967). *A psicologia da inteligência*. Lisboa: Livros Horizonte.
- PORTUGAL. Ministério da Educação Nacional (1964). *Projecto regional do mediterrâneo: evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole): previsão para 1975*. Lisboa: Instituto de Alta Cultura. Centro de Estudos de Estatística Económica.
- PORTUGAL (1976). *Constituição da República Portuguesa*. <http://dre.pt/pdf/leis/crp.pdf>
- PORTUGAL (1986). *Lei de bases do Sistema Educativo*. http://www.sg.min-edu.pt/leis/lei_46_86.pdf
- PRZESMYCKI, Halina (1998). *Pédagogie différenciée*. Paris: Hachette Éducation.
- RAU, Maria José (1980). *Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta: Projecto normalizado tipo P3. Informação-Proposta*. Lisboa: DGEB, ME. (doc. DGCE – informação/proposta n.º 578).
- ROCHA, Filipe (1988). *Correntes pedagógicas contemporâneas*. Aveiro: Livraria Estante Editora.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, 1712-1778 (1990). *Emílio*, Mem Martins: Publicações Europa-América. (orig.: *Émile, ou de l'Éducation*, 1762.)
- SALDANHA, Louremi Ercolani (1972). *Ensino individualizado, modelo de organização do ensino com vista à individualização*. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; São Paulo: Editora McGraw-Hill do Brasil.
- SANTOS, Délio Nobre (1943). *Conceito de educação e escola Activa: Separata da: Revista da Faculdade de Letras de Lisboa*. 2.ª série; tomo 10. Lisboa: Faculdade de Letras.
- SARRAMONA, López, Jaume (1993). *Como entender e aplicar a democracia na escola*. Lisboa: Plátano.
- TABA, Hilda (1987). *Elaboración del currículo: teoría y práctica*, 7.ª ed. Buenos Aires: Ediciones Troquel.
- UNESCO (1960). *Convenção Contra a discriminação no Domínio da Educação*. <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/textos-internacionais-dh/tidhuniversais/pd-conv-cdiscriminacao-ensino.html>
- UNESCO (1990). *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*. <http://www.onuportugal.pt/Regrasgerais.pdf>
- UNESCO (1994). *Década das Nações Unidas para a educação no domínio dos direitos humanos (1995-2004)*. http://www.onuportugal.pt/body_com_eventos.html
- UNESCO (1994). *Necessidades Educativas Especiais: Declaração de Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. *Inovação*, 7, n.º 1, sep. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- UNESCO (2000). *O direito à educação. Uma educação para todos durante toda a*

vida. Relatório mundial sobre a educação. Porto: Asa.

VASCONCELOS, António Faria de (1915). *Une école nouvelle en Belgique*. Paris e Neuchâtel: Delachaux & Niestlé e Librairie Fischabacher.

Outros:

Despacho n.º 44/78 de 7 de Agosto "relação professor/aluno em edifícios tipo P3"

Decreto-lei n.º 49.169 de 5 de Agosto de 1969

Lei 2 107 de 5 de Abril de 1961

DGEB/DSPRI (1980) – Informação/Proposta n.º 578 de 21 de Agosto de 1980 "Experiência pedagógica em edifícios escolares de área aberta"

Fontes orais:

- Entrevista a 09/12/2005 à Dra. *Filomena Beja* e à Arquitecta *Júlia Serra* (exerceram o trabalho de documentalistas do Projecto Normalizado de Escolas Primárias).
- Entrevista telefónica a 16/01/2006 à Dra. *Filomena Beja*.
- Entrevista a 06/04/2006 à Dra. Maria Helena Mendes (dinamizadora do Programa de Apoio de Professores de Escola de área aberta).
- Entrevista telefónica a 08/01/2007 à Professora *Ilda Lopes* (trabalha na Escola n.º 3 de Santo André desde que terminou a Experiência Pedagógica em Edifícios P3).
- Entrevista telefónica a 09/02/2007 à Sra. *Emília Sousa* (auxiliar da acção educativa na Escola Anexa ao antigo Magistério Primário de Penafiel desde que a escola abriu e acompanhou a Experiência Pedagógica em Edifícios P3).
- Entrevista telefónica a 09/02/2007 à Sra. *Maria António Baptista* (auxiliar da acção educativa na Escola de Salvada (Beja) desde o início da Experiência Pedagógica em Edifícios P3).
- Entrevista telefónica a 01/03/2007 à Sra. *Ana Paula Santos* (auxiliar da acção educativa na Escola n.º 5 de Mirandela desde o início da Experiência Pedagógica em Edifícios P3).
- Entrevista telefónica a 02/05/2007 à Professora *Anália Caleça* (participou na Experiência Pedagógica em Edifícios P3 na Escola n.º 5 da Cova da Piedade).